



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ARINEYDE MARIA D'ALMEIDA ALVES DE OLIVEIRA

ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA – PB

2019

ARINEYDE MARIA D'ALMEIDA ALVES DE OLIVEIRA

ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Evangelina Maria Brito de Faria.

JOÃO PESSOA - PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48o Oliveira, Arineyde Maria D'Almeida Alves de.
Oralidade em práticas na educação infantil / Arineyde
Maria D'almeida Alves de Oliveira. - João Pessoa, 2019.
f113. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação infantil. 2. Linguagem oral. 3. Gênero
oral. 4. Práticas pedagógicas. I. Faria, Evangelina
Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC

ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARINEYDE MARIA D'ALMEIDA ALVES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 08/09/2019

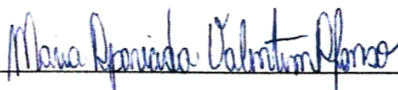
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria
(Orientadora)



Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora)



Profª Drª Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora)

*A Deus pelo seu amor incondicional e à minha família
por ser dádiva divina em minha vida!*

AGRADECIMENTOS

*A*o finalizar mais uma importante etapa acadêmica, preciso agradecer a Deus pelo seu amor e por me conduzir durante toda a caminhada. Pela oportunidade concedida e pela capacitação. Sem Ele, nada teria sido concretizado. Preciso também agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento acontecesse. A ***todos vocês*** que fizeram parte dessa construção, **muito obrigada!**

Ao ***meu esposo***, Cláudio Demétrio, por todo amor, carinho, apoio e compreensão. Você realmente é um companheiro de todas as horas. Te amo muito!

Aos ***meus filhos***, Nathan, David e Gabriel, pela compreensão da minha ausência na sala de TV, pelos abraços e expressões de carinho, pelo o “eu te amo” no momento certo e por todo apoio que me dedicaram. Nathan, obrigada por ser meu *personal reader*. Eu amo vocês!

Aos ***meus pais***, Adão e Luzinilda, por acreditarem no meu potencial, por todas as palavras de encorajamento, pela compreensão da ausência. Vocês são muito especiais para mim e jamais poderei retribuir tamanho amor.

Às ***minhas irmãs***, Adnilda, Tânia e Albanice, pelo incentivo, oração, palavras motivadoras, apoio e compreensão. Amo muito vocês!

À ***minha orientadora***, Prof. Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria, pela oportunidade de crescimento, pelos ensinamentos, comprometimento, delicadeza e paciência com que me orientou no percurso da realização deste trabalho. Serei sempre grata!

Às ***Professoras***, Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Dr^a Maria Aparecida Valentim Afonso, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação que colaboraram no aprimoramento deste trabalho.

Ao ***mestre***, Dr. Genário Barbosa e à ***minha amiga e eterna Profe.***, Dr^a Adriana de Andrade Gaião e Barbosa, por todo incentivo e palavras de ânimo.

À ***professora participante da pesquisa***, por permitir de forma tão gentil que essa pesquisa se efetivasse em sua sala de aula.

À ***minha amiga***, Jaciara, pelas orações e por compartilhar deste momento comigo, tornando o fardo mais leve. Te amo Juvena.

Às ***minhas amigas***, Cláudia, Márcia, Mary, Soraya, Marcilene, Patrícia e Nayara, pelo apoio, incentivo, confiança e torcida. Patrícia e Nayara, obrigada pelas dicas.

À ***Coordenação do curso***, na pessoa do Prof. Dr. José Ferrari Neto, por sempre se mostrar disposto a ajudar e pelo seu empenho dedicado ao Programa.

À ***Ronil e Valberto***, pela prontidão em ajudar e pela paciência nos momentos em que precisei de assistência como aluna.

“Nossos méritos não merecem nada. O trabalho de Deus é que merece todo o mérito” (Max Lucado).

*Antes mesmo que a palavra me chegue à língua,
tu já a conheces inteiramente, Senhor.*

Bíblia Sagrada, Sl 139.4

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Nela, a criança tem a oportunidade de ampliar seu vocabulário através das diversas situações de interação com o outro e desenvolver suas habilidades linguísticas. A apropriação da linguagem oral acontece por meio dos gêneros os quais se configuram como a base da comunicação verbal e são condicionados por diversas situações comunicativas. Desta forma, é importante a utilização dos gêneros orais como objeto de ensino com a finalidade de promover uma reflexão sobre uso e função social da linguagem. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) já se observava o oral como um dos domínios prioritários do ensino da língua portuguesa, o mesmo se evidencia no novo documento sobre o currículo da Educação Infantil incluso na Base Nacional Comum Curricular (2017), em que também se ressalta a importância da valorização do trabalho com a linguagem oral. Apesar disto, as discussões ainda são insuficientes para que se tenha a oralidade como objeto de ensino em sala de aula. Com base nestes argumentos, decidiu-se realizar esta pesquisa, que teve como objetivo investigar como a oralidade é trabalhada no ambiente de aprendizagem da educação infantil, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e seus reflexos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). De forma específica, buscou verificar se as práticas pedagógicas viabilizam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, bem como conhecer a concepção docente acerca do ensino da oralidade na Educação Infantil. Teoricamente, a presente pesquisa fundamenta-se na concepção de oralidade como uma modalidade da língua que se realiza em contextos sociais de interação e tem como suporte teórico os estudos realizados por Vygotsky (1991; 2001a; 2001b), Bakhtin (2000; 2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), Marcuschi (2001; 2002; 2007; 2008), Faria e Cavalcante (2009), entre outros. Metodologicamente, realizamos um estudo de campo em uma sala de aula da Educação Infantil de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB. A participante da pesquisa foi uma professora da turma do Pré II, composta por alunos de cinco anos de idade. Utilizamos como estratégia a observação sistemática registrada através de um diário de pesquisa, fotos e filmagens dos momentos das atividades propostas pela professora. O *corpus* da pesquisa também contou com uma entrevista transcrita que buscou conhecer as concepções da professora sobre o ensino da oralidade. As análises realizadas possibilitaram organizar algumas considerações sobre a prática do ensino da oralidade na educação infantil. De forma geral, os resultados apontaram para a necessidade de um aprofundamento teórico com relação ao trabalho sistemático com gêneros orais no ambiente de aprendizagem da Educação Infantil. As análises demonstraram que o trabalho com a linguagem oral, apesar de estar contemplado através de atividades, requer do professor um planejamento da ação pedagógica que permita estruturar atividades sistemáticas sobre os gêneros orais que possibilitem às crianças atuarem linguisticamente de forma proficiente diante de diferentes situações de comunicação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem oral. Gênero oral. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of Basic Education. In it, the child has the opportunity to broaden their vocabulary through the various situations of interaction with the other and develop their language skills. The appropriation of oral language happens through the genres which are configured as the basis of verbal communication and are conditioned by several communicative situations. Thus, it is important to use oral genres as an object of teaching in order to promote a reflection on the social use and function of language. In the Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) oral language was already considered one of the priority domains of Portuguese language teaching, as evidenced in the new document on the curriculum of Early Childhood Education included in the Base Nacional Comum Curricular (2017), in which the importance of the valorization of work with the oral language is also emphasized. Despite this, the discussions are still insufficient to have orality as an object of teaching in the classroom. Based on these arguments, it was decided to carry out this research, which had as objective to investigate how orality is worked in the classroom of children's education, based on the Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) and its Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Specifically, it sought to verify if the pedagogical practices enabled the development of the oral language of the children, as well as to know the teaching conception about the teaching of orality in Early Childhood Education. Theoretically, the present research is based on the conception of orality as a modality of the language that is realized in social contexts of interaction and has as theoretical support the studies realized by Vygotsky (1991, 2001a, 2001b), Bakhtin (2000; Dolz, Noverraz and Schneuwly (2013), Marcuschi (2001; 2002; 2007; 2008), Faria and Cavalcante (2009), among others. Methodologically, we conducted a field study in a classroom of Early Childhood Education of a public school in the city of João Pessoa – PB. The research participant was a teacher of the Pre II class, composed of five-year-old students. It was used as strategy the systematic observation recorded through a research journal, photos and footage of the moments of the activities proposed by the teacher. The *corpus* of the research also had a transcribed interview that sought to know the conceptions of the teacher about the teaching of orality. The analyzes made possible to organize some considerations about the practice of oral teaching in early childhood education. In general, the results pointed to the need for a theoretical deepening regarding the systematic work with oral genres in the classroom. However, it is evident that the work with oral language, despite being contemplated in the classroom, requires the teacher to plan the pedagogical action that allows structuring systematic activities about oral genres which enable children to act linguistically proficiently in front of different communication situations.

Keywords: Early Childhood Education. Oral language. Oral genre. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ...	39
Figura 2 – Estrutura Organizacional da Base Nacional Comum Curricular (2017).....	41
Figura 3 – Sala de Aula onde realizou-se a pesquisa – Turma Pré II.....	56
Figura 4 – Leitura Compartilhada de Ozzy Cebola e os dinossauros barulhentos	70
Figura 5 – Momento em que chegaram à solução do problema proposto.....	77
Figura 6 – Escolha do nome da árvore através de votação.....	79
Figura 7 – Construção do cenário da história dos Quitandinhas	82
Figura 8 – Atividade sobre meios de comunicação – ao telefone	85
Figura 9 – Roda de Conversa sobre o meio de transporte utilizado para ir à escola.....	86
Figura 10 – Conversando em duplas sobre a casa de cada um.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento quantitativo das produções encontradas entre 2014 e 2018.....	16
Quadro 2 – Quantitativo das produções encontradas entre 2014 e 2018	17
Quadro 3 – Descrições dos Artigos encontrados em periódicos entre 2014 e 2018	17
Quadro 4 – Descrições das Dissertações encontradas no período entre 2014 e 2018.....	19
Quadro 5 – Descrições das Teses encontradas no período entre 2014 e 2018.....	21
Quadro 6 – Recursos utilizados para a comunicação oral.....	31
Quadro 7 – Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil e sua relação com a oralidade	43
Quadro 8 – Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do eixo relativo à oralidade e escrita.....	45
Quadro 9 – Tempo da pesquisa e dias de realização da coleta de dados	57
Quadro 10 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do eixo referente à oralidade .	59
Quadro 11 – Relação entre as atividades desempenhadas e os objetivos de aprendizagem do eixo “Falar e Escutar”	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I ORALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.1 PESQUISAS EM ORALIDADE: O ESTADO DA ARTE	15
1.2 A ORALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA COMO ATIVIDADE DISCURSIVA EM CONTEXTOS SOCIAIS	22
1.2.1 Aquisição da Linguagem Oral e Desenvolvimento Cognitivo e Social	24
1.2.2 A Oralidade na Concepção Sociointeracionista e suas Implicações no Ensino	26
1.2.3 Os Multissistemas da Oralidade	30
1.2.4 O Gênero Textual Oral como Objeto de Ensino	33
1.3 ORALIDADE: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	37
1.3.1 O Fazer Pedagógico sob uma Ótica de Valorização da Linguagem Oral	48
II PERCURSO METODOLÓGICO	53
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA	53
2.1.1 Caracterização da Participante da Pesquisa	55
2.1.2 Descrição da Estrutura Escolar	55
2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	56
2.2.1 Instrumentos	58
2.2.2 Delimitação do <i>corpus</i>	58
2.2.3 Critério de Análise	59
III UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
3.1 ORALIDADE SOB A FALA DOCENTE	61
3.2 ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
3.3 TEORIA E PRÁTICA: O QUE DIZEM AS ANÁLISES?	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	100
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”

*(Vygotsky em **Pensamento e Linguagem**, 2001).*

Um dos maiores desafios da escola contemporânea refere-se ao tratamento dado à linguagem oral desde a Educação Infantil e séries iniciais. Devido a ênfase do currículo sobre a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita de forma proficiente, esquece-se, às vezes, de se investir na oralidade das crianças, necessária para o desenvolvimento infantil em diversas áreas como na interação social, organização de pensamentos e sentimentos, imaginação, aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, entre outros (RCNEI, 1998; FARIA, 2003; CAVALCANTE; MARCUSCHI B., 2007; FARIA; CAVALCANTE, 2009; SOUZA; BERNARDINO, 2011; CHAER; GUIMARÃES, 2012).

Segundo Antunes (2003, p. 24), persiste ainda uma prática pedagógica atrelada ao sistema tradicional de ensino. A exemplo disso, a mencionada autora declara que, com relação às atividades em torno da oralidade, foco do presente trabalho, pode-se constatar "uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar" (op. cit). Tal omissão pode ser explicada pelo fato de a escola acreditar que "os usos orais da língua estão tão ligados a todos nós que nem precisam ser matéria em sala de aula" (MARCUSCHI, 2001).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), no que se refere à linguagem oral, as instituições de ensino têm se restringido a algumas atividades entre elas as rodas de conversa que, apesar de toda a sua organização no intuito de desenvolver a conversa, "se caracterizam, em geral, por um monólogo no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em ação totalmente centrada no adulto" (RCNEI, 1998, p. 119).

Com base no RCNEI (1998), a construção da linguagem oral acontece por meio de um processo de interação com o outro, e o desenvolvimento de suas capacidades de comunicar-se oralmente, ocorre de forma gradativa através de seu envolvimento tanto nas conversas informais tais como, as brincadeiras, participação nas conversas cotidianas, bem como em

situações mais formais de uso da linguagem, a exemplo disso, a leitura dos mais variados textos (cf. p. 127).

A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), em conformidade com o disposto no RCNEI (1998), ratifica o trabalho com a linguagem oral na fase da educação infantil e enfatiza a necessidade de imergir as crianças no universo da literatura infantil, com a finalidade de ampliar seu conhecimento de mundo e desenvolver seu pensamento crítico.

Faria e Cavalcante (2009) assinalam que a maioria das crianças já possui um razoável domínio do oral quando entra para a escola, no entanto, na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores devem promover a consolidação dos usos informais do oral e introduzir novos usos que estejam relacionados, mais particularmente, ao lugar de comunicação da sala de aula.

A esse respeito, pode-se perceber na contemporaneidade que as atividades escolares desenvolvidas na educação infantil, apresentam-se submetidas a uma prática educativa que inviabiliza o processo sistemático da linguagem oral, demandando assim, consequentemente do professor/educador, uma ressignificação de seu fazer pedagógico diante das concepções apresentadas pelos atuais paradigmas educacionais.

Diante dessa problemática e buscando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, questiona-se qual o posicionamento do professor de educação infantil a respeito do que é oralidade? De que forma pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos seus alunos? Que encaminhamento metodológico pode ser exercido pelo professor de forma que possibilite às crianças inserirem-se em situações de protagonismo de fala, em conformidade com as orientações dispostas no RCNEI (1998)?

Desse modo, ao considerar que os gêneros textuais permeiam as atividades comunicativas no cotidiano das pessoas (MARCUSCHI, 2008), a referida pesquisa defende a necessidade da elaboração de propostas didáticas para o ensino e aprendizagem dos gêneros orais desde a educação infantil, visando ampliar nos educandos, a capacidade de se expressarem oralmente, na busca de atender as demandas que emanam das práticas sociais do contexto em que se encontram inseridos e assim, viabilizar o processo de aprendizagem significativa.

É preponderante que a escola perceba a necessidade de estimular a linguagem oral de crianças pequenas, privilegiando sua expressão e compreensão, uma vez que esta embasa processos posteriores de vivência ativa na sociedade, como também o desempenho ulterior em leitura e escrita.

Apesar desta temática estar encontrando espaços em discursos e estudos mais atuais, observa-se que, no espaço escolar, a atenção dada à oralidade, ainda é insuficiente. Esta realidade pode estar atrelada ao fato de que a escola ainda privilegia a escrita em detrimento da fala, numa crença equivocada de que a fala não precisa ser aprendida, apenas a escrita, porém, Cavalcante e B. Marcuschi (2007) discordam dessa concepção e defendem que “a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no dia-a-dia” (CAVALCANTE; MARCUSCHI, B., 2007, p. 127), corroborando com estudos que afirmam que o letramento se inicia desde cedo e fora da escola (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001; SOARES, 2003). Ainda segundo Cavalcante e B. Marcuschi (2007, p. 128), “a fala e a escrita são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Como afirma Antunes (2003, p. 99), “embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições”.

Portanto, faz-se necessário que o docente da primeira etapa do ensino básico se aproprie do conhecimento sobre as diretrizes elaboradas para esta fase, em todos os seus campos e, diante disto, possa ser capaz de se questionar, refletir e agir sobre suas próprias práticas em sala de aula.

Diante do exposto, esta pesquisa, de um modo geral, teve como objetivo investigar como a oralidade é trabalhada na sala de aula da educação infantil, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e seus reflexos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). De forma específica, buscou verificar se as práticas pedagógicas da professora colaboradora da pesquisa viabilizam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, bem como conhecer as concepções da professora acerca do ensino da oralidade numa turma do infantil V.

Entende-se, portanto, que a realização deste trabalho pode contribuir para o exercício docente, uma vez que, a reflexão sobre a prática ajuda a clarear posicionamentos que precisam ser implementados ou reforçados.

Acredita-se, portanto, que, além de ser mais um canal para estudo e pesquisa, este material pode trazer contribuições para as práticas dos professores em sala de aula, visto que trata da oralidade a partir de sua essência e funcionalidade social, o que permite ao indivíduo crescimento individual e coletivo, como também, possibilidade de exercício de cidadania de forma reflexiva e participativa.

Além desta introdução, este trabalho está organizado em três capítulos e as considerações finais. No primeiro, apresentamos o estado da arte, o embasamento teórico sobre a oralidade e as orientações dos Documentos Oficiais.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico pelo qual se guiou esta investigação, abrangendo assim, o contexto da pesquisa, o procedimento para coleta de dados e as categorias de análise que basearam o estudo.

No terceiro capítulo são apresentadas e discutidas as análises da fala docente sobre oralidade na Educação Infantil e das práticas orais em sala de aula.

Por fim, nas considerações finais, são apresentadas reflexões sobre o ensino da oralidade e sua importância para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, com base nos dados desta pesquisa. Esperamos que tais reflexões possam trazer luz à prática docente na Educação Infantil.

I– ORALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.

(Irandé Antunes, 2003)

1.1 PESQUISAS EM ORALIDADE: O ESTADO DA ARTE

Para a efetivação deste estudo foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico de cunho descritivo em artigos, teses e dissertações indexados nas bases de dados da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, no Repositório Institucional da UFPB e no Google Acadêmico. Nestas consultas, foram utilizados os descritores: oralidade ou linguagem oral, educação infantil, práticas e RCNEI. Estas expressões estão presentes nos títulos ou resumos dos trabalhos acadêmicos.

Como critério de inclusão no estudo considerou-se o fato de estar acessível como texto completo nas bases de dados pesquisadas, trazer discussões condizentes com a temática abordada nesta pesquisa, fazer parte de estudos relacionados às áreas de Letras, Linguística e Educação e ter sido publicado no período compreendido entre 2014 e 2018, uma vez que o interesse era investigar pesquisas mais atuais acerca do tema.

Primeiramente foi feita uma análise dos títulos, investigando nestes os descritores acima citados. Após esta etapa, os trabalhos selecionados tiveram seus resumos lidos, pois nestes podem ser identificados seus objetivos e métodos utilizados. Em parte majoritária da pesquisa, os trabalhos encontrados continham os descritores no resumo e/ou no corpo do texto, mas não em conjunto no título. Esta triagem possibilitou apresentar os trabalhos que estão mais relacionados com esta pesquisa.

Na base de dados da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), com os descritores oralidade, práticas e RCNEI, a busca realizada não retornou com trabalhos. Ao pesquisar com os descritores linguagem oral e educação infantil, foram obtidos 4 (quatro) resultados, porém após análise dos resumos, apenas 01 (um) artigo apresentava assunto pertinente à pesquisa.

De acordo com o quadro acima, observou-se um maior número de publicações entre os anos de 2014 e 2016 sobre a temática abordada. É importante salientar que só foram considerados artigos em periódicos, teses e dissertações indexados nos bancos de dados mencionados anteriormente, bem como, que tivessem os descritores no título ou no corpo do resumo e fossem relevantes para o estudo em questão. Com relação ao banco de dados, o Google Acadêmico buscou o maior número de resultados para esta pesquisa.

Se contabilizados os artigos sem considerar sua repetição em outras bases, seria possível encontrar um número maior, porém, foi realizada uma triagem neste sentido, para evitar a duplicidade dos mesmos.

Com relação à área a que estão relacionados os trabalhos abrangem as áreas de Educação, Linguística, Psicologia e Fonoaudiologia, com uma ênfase maior nas áreas de Educação e Linguística, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 2 - Quantitativo das produções encontradas entre 2014 e 2018 por área

ÁREA	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	%
Educação	04	04	01	09	56,25
Linguística	01	03	01	05	31,25
Psicologia	01	-----	-----	01	6,25
Fonoaudiologia	01	-----	-----	01	6,25
TOTAL	07	07	02	16	100

Ao observar o quadro acima, pode-se perceber a concentração maior dos estudos na área de Educação, isso pode ter acontecido por se tratar de uma pesquisa em Educação Infantil, o que abrange professores da etapa da Educação Básica.

A seguir, estão descritos os trabalhos resultantes das buscas. Eles foram apresentados com ênfase no título, nos objetivos, na metodologia aplicada e nos resultados encontrados, de acordo como no original.

Quadro 3 - Descrições dos Artigos encontrados em Periódicos entre 2014 e 2018.

Nº	TÍTULO / AUTOR (ES)/ PERIÓDICO/ ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	Estudo do perfil comunicativo de crianças de 4 a 6 anos na educação infantil	Caracterizar o desenvolvimento de fala e linguagem de crianças entre 4 e 6 anos de duas creches públicas e discutir interrelações com recursos ambientais.	Estudo transversal comparativo com amostra não probabilística. Avaliações de linguagem e fala em 60 crianças de ambos os sexos da faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses e 29 dias de duas instituições públicas de Belo	O estudo evidenciou que a qualidade do ambiente familiar influencia de forma importante o desenvolvimento de linguagem, principalmente na fase pré-escolar, pois nesse período, a criança
	Bragança LLC, Alves CRL, Lemos SMA			

	Rev. CEFAC.		Horizonte/ MG. Entrevista com os pais sobre o ambiente familiar da criança. Instrumento utilizado: Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF); Avaliação do desenvolvimento da fala das crianças através da Aplicação de Álbum fonêmico, em uma sala da creche em sessão individual de aproximadamente 30 minutos.	encontra-se em processo de aquisição de conhecimentos e habilidades significativas para o desempenho escolar, social e emocional.
	2014			
02	A importância da oralidade na educação infantil	Verificar as práticas de oralidade em sala de aula e sua influência no desenvolvimento da aprendizagem das crianças dessa faixa etária.	Questionário aberto com 07 (sete) perguntas, aplicado a 06 (seis) professores que ministram aulas para as crianças de 4 a 5 anos de idade. As perguntas foram referentes à formação profissional dos professores e sobre a prática pedagógica em relação à linguagem oral da criança.	A pesquisa verificou que as docentes utilizam-se de atividades como roda de conversa, música, brincadeiras como o “faz de conta”, contagem de histórias, pequenas dramatizações para estimular a oralidade das crianças.
	CASTRO, Elizângela de Paula REIS, Helena Prestes dos.			
	Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia			
	2014			
03	O processo discursivo da oralidade na educação infantil	Discutir a constituição do processo discursivo da oralidade no desenvolvimento da criança no âmbito educação infantil.	Revisão Bibliográfica acerca do processo discursivo da oralidade no desenvolvimento da criança no âmbito educação infantil.	Através dos estudos confirmou-se a importância do educador possibilitar às crianças expressarem suas emoções, opiniões, desejos, sentimentos, respeitando assim, a espontaneidade e a singularidade da criança favorecendo a interação e integração social.
	SILVA, Marco Aurelio da; KAYSER, Aristéia Mariane; BOCK, Ingrid Vera			
	ÁGORA Revista Eletrônica			
	2015			
04	Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?	Discutir, considerando a dimensão sociodiscursiva da aprendizagem da leitura e da escrita, o lugar da brincadeira com a linguagem, principalmente em sua dimensão sonora, como uma prática lúdica e significativa na Educação Infantil, que contribui para o processo de assimilação da escrita alfabética, bem como de situações de reflexão sobre a língua escrita.	Ensaio sobre o papel da Educação Infantil no processo específico de alfabetização, a partir de reflexões sobre a língua, sobretudo em sua dimensão sonora, em contextos lúdicos e/ou letrados, envolvendo brincadeiras com a linguagem.	O artigo conclui que é possível “argumentar que a reflexão sobre a dimensão sonora da língua e de suas relações com o sistema de escrita podem se dar na Educação Infantil sem ferir o princípio das experiências significativas, lúdicas e prazerosas com a linguagem”. Ainda ressalta que a poesia de tradição oral, os jogos fonológicos orais ou de mesa e as brincadeiras com os nomes próprios são ao mesmo tempo possíveis e produtivas nesta fase.
	ARAUJO, Liane Castro de.			
	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação			
	2016			
05	Desenvolvimento da linguagem na	Observar de que forma se apresenta a	Pesquisa de campo do tipo observacional-descritiva, com	O estudo constatou a importância das creches e

	primeira infância e estilos linguísticos dos educadores	linguagem de crianças de um a três anos de vida em contexto de creche e caracterizar os estilos linguísticos de educadores na interação com as crianças.	delineamento transversal. Foram realizadas nove observações videogravadas das interações, em sala de aula. A pesquisa ocorreu em três instituições, sendo dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) e uma Escola de Educação Básica.	pré-escolas para o desenvolvimento linguístico das crianças. Com relação às educadoras, sua presença quase não foi observada nas interações, e os principais estilos comunicativos utilizados foram os diretivos de atenção e instrução. Verifica-se que as educadoras poderiam intervir de forma mais efetiva favorecendo o desenvolvimento global infantil.
	OLIVEIRA, Keilla Rebeca Simões de, BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa, SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro.			
	Avances en Psicología Latinoamericana			
	2016			
06	Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches	Apresentar, por meio de exemplos e resultados de pesquisa-ação em curso, como uma narrativa emergente pode ser construída pelas crianças, coletivamente, em suas brincadeiras a partir da leitura em voz alta de livros literários pelos professores.	A pesquisa-ação envolve 285 crianças entre 03 a 03 anos e 11 meses, agrupadas em 15 salas sob a responsabilidade de 28 professoras. Foram observadas crianças em situações de brincadeira – antes e depois de um trabalho com livros literários. Coleta realizada através de vídeos, fotografias, desenhos, escritas espontâneas e gravações de interações verbais infantis para análise.	Os resultados revelam a relação entre brincar e aprender, quando mediados pela literatura infantil que fornece repertório linguístico e semântico significativo às produções expressivas e comunicativas das crianças.
	WAJSKOP, Gisela			
	Educação & Realidade			
	2017			
07	A oralidade na Educação Infantil: um olhar sobre a política de ensino da cidade do Recife	Identificar como a política de ensino da cidade do Recife considera o eixo oralidade no âmbito da educação infantil e as concepções dos professores da educação infantil acerca dessa política.	Pesquisa qualitativa e documental. Realizada através da análise de documentos oficiais e entrevista realizada com professoras da Educação Infantil da cidade do Recife.	A pesquisa revelou que a oralidade é contemplada pelos documentos oficiais no tocante ao aporte teórico, porém, quanto às questões metodológicas, esses documentos trazem uma abordagem bastante sucinta, contribuindo pouco com orientações didáticas em prol do trabalho com o eixo oralidade. Concluiu-se também que a ausência de formações continuadas com foco na oralidade dificulta o trabalho didático das docentes.
	SILVA, Márcia de Almeida Bartoluzzi			
	Revista Philologus			
	2017			

Quadro 4 - Descrições das Dissertações encontradas no período entre 2014 e 2018.

Nº	TÍTULO / AUTOR (ES)/ IES /ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	A construção do gênero entrevista por crianças de 03 e	Analisar a entrada da criança no gênero entrevista,	Pesquisa de campo. Observação e análise das estratégias linguísticas	Verificou-se que a construção da Entrevista Oral com as crianças de

	04 anos na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa	observando a utilização dos aspectos linguísticos e não-verbais para compreender o uso da oralidade em seus multissistemas.	utilizadas por 10 (dez) crianças de 03 a 04 anos, no gênero entrevista, em Centro de Referência em Educação Infantil de João Pessoa. Entrevista individualizada com a criança, registrada através de filmagem. Transcrição realizada através do programa ELAN 4.62.	03 e 04 anos foi positiva. Observou-se comportamento espontâneo e participativo, com a inclusão de novos tópicos e proporcionando as informações necessárias às perguntas realizadas.
	LINS, Rosa Núbia de Vasconcelos.			
	Universidade Federal da Paraíba			
	2014			
02	Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para Re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade	Proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre o Currículo da Educação Infantil, com ênfase na oralidade de crianças de 04 e 05 anos, utilizando procedimentos metodológicos que favoreçam a prática pedagógica das Profissionais.	Pesquisa qualitativa de cunho colaborativo. Para a concretização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos que serviram para análises e reflexões: questionários, entrevistas, relatos de experiências e registros no diário de bordo.	Foi observado que, antes mesmo da conclusão da pesquisa, as professoras da Educação Infantil já estavam criando diferentes possibilidades para ressignificar o currículo e dar novos sentidos para o ensino da oralidade.
	LEITE, Márcia Soares de Arruda.			
	Universidade Federal da Paraíba			
	2014			
03	A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade	Verificar se os hábitos de leitura na relação escola/casa promovem o desenvolvimento da competência oral	Realização de dois estudos em sequência: questionário aplicado aos pais das crianças selecionadas como participantes da pesquisa e atividades em contexto de educação Pré-Escolar de promoção de Leitura e Oralidade, no sentido de mapear as práticas de literacia em idade pré-escolar e estudar a sua relação com o desenvolvimento da oralidade.	As hipóteses propostas foram, assim, validadas, pois foi possível constatar que as atividades curriculares relacionadas com hábitos de leitura e a intervenção dos pais acarretam no desenvolvimento da oralidade nas crianças do Pré-Escolar.
	AMARAL, Maria do Carmo Gonçalves Rodrigues			
	Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Educação de Santa Maria			
	2015			
04	Desenvolvimento da linguagem oral e interação educador-criança na Educação Pré-Escolar	Analisar como a interação educador-criança pode desenvolver a linguagem oral em contexto de pré-escolar.	Abordagem qualitativa, referente a um estudo de caso. Análise de interações orais da rotina diária no jardim de infância. Foram proporcionados diversos momentos de comunicação oral com o grupo de crianças, com vista a um desenvolvimento da linguagem oral significativo, através da escuta e do diálogo.	Verifica-se que a evolução da linguagem oral é progressiva, o que permite constatar as diferenças no desenvolvimento de cada criança, porém, a prática do educador é um meio de influenciar e potencializar esse desenvolvimento.
	GIL, Maria Carolina Sénica Moita de Sousa			
	Escola Superior de Educação de Santarém			
	2015			
05	Proposta de intervenção na oralidade: gênero relato de experiência em crianças da Educação Infantil	Desenvolver uma sequência didática com base nos postulados de Schneuwly e Dolz (2011), com a finalidade de estimular a criança a usar o gênero relato	Pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa – ação, com cunho descritivo. O professor-pesquisador propôs uma intervenção com foco na oralidade, através da utilização de uma sequência didática, sobre o gênero relato de experiência. O trabalho foi	A pesquisa verificou que as crianças obtiveram um avanço significativo em relação à produção inicial. Elas demonstraram mais segurança e autonomia em relatar os acontecimentos.
	MENEZES, Rosângela Tavares			

	de	de experiência e,	desenvolvido com crianças de	
	Universidade	com isso, adquirir	três anos de idade (com foco	
	Federal da Paraíba	habilidades	específico em duas) em uma	
	2015	discursivas	escola pública do município	
		significativas.	de Olinda – PE.	
06	A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos	Analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão, em 2014.	Pesquisa de caráter qualitativo e cunho etnográfico. Desenvolvida mediante leitura de bibliografia da área, destacando trabalhos que forneceram dados atuais e relevantes sobre o tema; análise de documentos curriculares; audiograções de vinte e quatro Rodas de Conversa e entrevistas semiestruturadas com três professoras das instituições contexto da pesquisa.	A pesquisa evidenciou a necessidade de romper com a possibilidade de rigidez das práticas pedagógicas, bem como a necessidade de recomposição dos diálogos, na perspectiva de trazer as vozes infantis para o movimento, permitir o encontro das vozes dissonantes na Roda e considerar a formação integral da criança.
	BERTONCELI, Marcia			
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná			
	2016			
07	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas Literárias na primeira infância.	Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária podem promover na aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil na escola e na educação de crianças entre 2 e 3 anos de idade.	Pesquisa empírica baseada no método Materialista Histórico Dialético, realizada com crianças de uma escola de Educação Infantil, em situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de literatura infantil (acervo PNBE). Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 12 (doze) encontros no Centro de Convivência Infantil – CCI da UNESP de Presidente Prudente.	A pesquisa concluiu que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade, em especial da linguagem infantil, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e formação da linguagem como função de comunicação.
	BORELLA, Thaís			
	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”			
	2016			

Quadro 5 - Descrições das Teses encontradas no período entre 2014 e 2018.

Nº	TÍTULO / AUTOR (ES)/ IES /ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	Gestos e fala nas narrativas infantis	Descrever o percurso de aquisição oral observando a oralidade em seus multissistemas: gestos e fala com o propósito de perceber a importância dos gestos na construção discursiva.	Pesquisa longitudinal realizada com 06 crianças da Educação Infantil, com idades entre 2 e 5 anos de uma creche da rede pública da cidade de Campina Grande –PB. Foram realizados durante seis meses registros escritos e gravações em vídeo. Foram analisados os multissistemas nas produções de narrativas orais das crianças em situações de reconto de histórias,	Os resultados apontaram, em todas as cenas, que independentemente de ter proficiência linguística, as crianças possuem competência narrativa, que vai desde o enunciado holofrástico à autonomia narrativa, num movimento que entrelaça vozes e gestos formando um todo discursivo.
	BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida			
	Universidade Federal da Paraíba			
	2015			
02	A interação verbal entre professoras e crianças da Educação Infantil: um encontro com a	Investigar, nas situações de interação verbal entre crianças e professores, quais e	Investigação de cunho qualitativo, baseada na pesquisa etnográfica educacional. Realizada com cinco turmas de crianças de	Os resultados apontam para a importância da interação verbal para o desenvolvimento das crianças, sobretudo, o

	palavra	de que natureza são os dispositivos acionados para que uns atuem com/sobre os outros pela/com/sobre a linguagem.	dois a cinco anos de idade, de uma instituição pública de ensino infantil do município de Passo Fundo – RS e suas respectivas professoras. O instrumento foi a observação e utilizou fotografias, diário de campo e vídeo gravações como registro.	desenvolvimento da linguagem.
	BRAGAGNOLO, Adriana			
	Universidade de Passo Fundo			
	2016			

A busca pelos artigos, dissertações e teses realizadas ao longo desse período possibilitou ampliar o campo de visão acerca da temática, ajudando a compreender o que e como estão sendo desenvolvidos os estudos acerca da oralidade na Educação Infantil. Também nos auxiliou a reorganizar e reestruturar o caminho trilhado para esta pesquisa, bem como, ratificar sua relevância para o ensino em sala de aula e formação dos professores.

Em síntese, todos os trabalhos apontam seus resultados para o fato da importância de se ensinar oralidade, tanto em casa quanto na escola, principalmente nessa fase de aquisição de linguagem. Também fica evidente o lugar das práticas de ensino, principalmente com o livro literário, por promover ferramentas que auxiliam na formação da personalidade e na construção da linguagem da criança, possibilitando a imitação, ampliação do vocabulário e a comunicação. Os resultados também apontam a necessidade de que o professor/cuidador busque ressignificar suas práticas, através de atividades estimuladoras da linguagem que possibilitem a criança interagir em diversos contextos sócio-discursivos.

1.2 A ORALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA COMO ATIVIDADE DISCURSIVA EM CONTEXTOS SOCIAIS

Estudiosos afirmam que a aquisição da linguagem está intrinsecamente ligada a uma base neurobiológica e social, em que se observa um desenvolvimento saudável de todas as estruturas cerebrais, bem como uma interação social desde a vida no útero materno (JAKUBOVICZ, 2008; PAPALIA; FELDMAN, 2013; CARVALHO; LEMOS; GOULART, 2016).

Independente de se adotar uma linha de linguagem inata ou aprendida, a maioria dos estudiosos, atualmente, concorda que existe uma interação entre o que a criança herda em termos biológicos e a qualidade de estímulos vivenciados por esta (TOMASELLO, 2003). Na fala de Marcuschi e Dionísio (2007):

Por mais importante que seja, a configuração biológica transmitida geneticamente pela espécie humana confere-nos apenas a capacidade de desenvolver e usar uma

língua, mas não nos insere naturalmente numa cultura [...]. Nossa forma de agir é determinada muito mais pela realidade sociocultural-histórica em que nos inserimos do que por nossa simples herança biológica. Mas é evidente que sem a herança biológica nunca desenvolveríamos e manteríamos nossa herança cultural. As duas heranças são fundamentais, como muito bem mostra o psicolinguista Tomasello (2003) (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 14).

Nesse trecho, Marcuschi e Dionísio (2007), baseados em Tomasello (2003), esclarecem a importância da inserção sociocultural-histórica para o desenvolvimento da capacidade de agir diante das diversas situações em contexto social, porém reconhecem o valor da herança biológica, tanto para o desenvolvimento quanto para o uso da língua, mesmo que apenas isto não seja suficiente para inserir o indivíduo culturalmente. Contudo, estabelece-se nesta fala a interação entre o herdado e o construído através dos estímulos vivenciados no contexto sociocultural.

Nesta parte específica do capítulo, iremos tratar sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, numa perspectiva sociointeracionista¹, a qual acredita que a aprendizagem acontece pela interação com o meio social, considerando assim, o caráter *interacionista, funcional e discursivo da língua* (ANTUNES, 2003).

Nas palavras de Faria e Cavalcante (2009, p. 103), “a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero que é um instrumento para agir linguisticamente. Aprender a falar é apropriar-se dos gêneros”. As autoras continuam,

Sabemos que a capacidade de adquirir uma língua é uma característica específica da espécie humana, pois requer um sistema neurofisiológico particular, com órgãos e sistema nervoso apropriados. Mas, além do aparato físico, a aquisição requer a inserção no processo sócio-histórico. Se isolarmos a criança, mesmo com todos os seus órgãos perfeitos, ela não conseguirá desenvolver uma língua (FARIA; CAVALCANTE, 2009, p. 103).

Nesta fala é enfatizada a importância dos fatores ambientais e sociais para a aquisição e desenvolvimento da língua, durante todo o período de desenvolvimento da criança. Ou seja, existe a necessidade de uma mediação de um interlocutor e de elementos culturais que auxiliem na construção da autonomia linguística da criança.

Apesar dos estudos aqui se deterem à oralidade, por ser esta uma modalidade mais esquecida no meio escolar, reconhece-se a importância da modalidade escrita da língua, principalmente das influências que uma exerce sobre a outra, pois ambas desempenham papéis cruciais na sociedade (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Por esta razão, não se

¹ Teoria desenvolvida por Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934).

pretende exaltar uma e menosprezar a outra, mas enfatizar a necessidade de se realizar um trabalho com ambas, considerando a importância e especificidades de cada uma.

1.2.1 Aquisição da Linguagem Oral e Desenvolvimento Cognitivo e Social

Desde que nascem, os bebês são capazes de se expressar através dos sons, perceber a fala e chorar, com o intuito de que suas necessidades ou sentimentos se façam conhecidos. Com o passar do tempo, estes sons vão se aprimorando e aparecem os balbucios, as imitações acidentais e deliberadas dos sons, sem ainda compreensão de significado, o que se caracteriza como sendo uma introdução na língua. Através da interação com o adulto e com outras crianças maiores, estes sons vão ganhando significado, ou seja, a interação com o outro dá sentido aos sons reproduzidos pelos bebês, que, ao imitarem os sons, desenvolvem a capacidade de perceber diferenças entre estes, o que é essencial para o desenvolvimento da linguagem, pois a familiaridade com os sons das palavras e frases promove a relação com seus significados, e, portanto, a preparação para a compreensão e uso da fala (PAPALIA; FELDMAN, 2013; MARCELLI; COHEN, 2010; JAKUBOVICZ, 2008).

Jakubovicz (2008), em seus estudos sobre desenvolvimento geral da criança, afirma que é perceptível um progresso na inteligência, na socialização, no afeto, à medida que a linguagem da criança se desenvolve, o que justifica, segundo ela, ser difícil situar, cronologicamente e apenas em termos descritivos, a aquisição da linguagem na criança, tendo como um dos motivos o fato de que a linguagem é tão-somente um aspecto do desenvolvimento geral da criança, independente de qualquer teoria do desenvolvimento. Para Vygotsky (2001), autor da teoria seguida nesse trabalho, a linguagem é propulsora do desenvolvimento geral.

Ainda segundo esta autora, a aquisição da linguagem engloba um conjunto de estruturas e seu desenvolvimento típico dependerá de vários fatores tão importantes quanto, como as percepções visuais e auditivas, a cognição, a locomoção, o jogo, a motricidade, a alimentação. Cada uma dessas habilidades terá sua contribuição nos diversos estágios de desenvolvimento da criança, bem como na compreensão e expressão da linguagem (JAKUBOVICZ, 2008).

De acordo com Marcelli e Cohen (2010), a ontogênese da linguagem demonstra acontecer por meio de três etapas essenciais: a pré-linguagem, a qual acontece do nascimento até por volta dos 12 meses, podendo se estender, às vezes, até 18 meses; a pequena linguagem, acontecendo entre os 10 meses e 2 anos e meio a 3 anos de idade; e, a linguagem,

aparecendo por volta dos 3 anos de idade. Para nós, no entanto, tudo é linguagem: o balbucio, com a estimulação da produção dos sons da língua, a holófrase, com uma sintaxe mínima e, finalmente por volta dos três anos, o domínio da morfossintaxe (FARIA; CAVALCANTE, 2009; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

Para Marcelli e Cohen (2010), o período da pré-linguagem é marcado por gritos, que inicialmente, possuem apenas o significado de expressar um mal-estar fisiológico, mas que, aos poucos e principalmente pela interação com a mãe, começam a expressar diversas situações, como por exemplo, raiva, dor, satisfação, prazer. Esta relação compõe, juntamente com outros aspectos, o que Vygotsky e Bruner, mesmo seguindo abordagens diferentes concordam: “a fala materna apresentada à criança relaciona-se ao nível de habilidade linguística e cognitiva da mesma, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento” (BORGES; SALOMÃO, 2003).

O período da pequena linguagem é marcado, segundo Marcelli e Cohen (2010), pelo aparecimento das primeiras palavras, geralmente em situação de ecolalia, em que, para nós, já há significado, porém, para os autores, dotam-se, pouco a pouco, de sentido (papai, mamãe, dá, etc.). Segundo estes autores, no período por volta dos 12 a 18 meses, a criança também se utiliza de um contexto gestual ou situacional para completar o significado da “palavra-frase”, que, geralmente, é o que o adulto atribui significado. Eles defendem que nesta fase, de maneira gradual, a palavra vai dependendo cada vez menos dos gestos e inicia-se o processo de organização linguística. Porém, neste caso, nossos estudos adotam a concepção de uma articulação entre gesto e fala, como demonstrado na pesquisa orquestrada por Cavalcante (1994), bem como de seus achados posteriores, em que se confirmou que “os gestos não guardam o lugar da fala na aquisição da linguagem, seu estatuto não seria pré-linguístico. Ao invés disso, consideramos o gesto como co-participe, já que ele constitui a matriz da linguagem”(CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

Brandão (2015) em um estudo sobre gestos e fala nas narrativas infantis constatou também que, gestos e fala têm funções próprias, o que caracteriza os gestos também como elemento linguístico, pelo fato de assumir funções semânticas e pragmáticas semelhantes às da fala, sendo inclusive, passíveis de interpretação, mesmo na ausência do discurso. Isso implica dizer que, à medida que as crianças vão crescendo, os gestos vão ficando mais elaborados e não, desaparecendo.

Por ser este um período de aprimoramento e atribuição de significado à fala, destaca-se a importância do papel da família, como afirma os autores: “o papel da família é, sem dúvida, muito importante nessa época, graças ao “banho de linguagem” em que a criança está

mergulhada. Na ausência de estímulo da linguagem, o empobrecimento ou atraso na aquisição do estoque verbal é constante” (MARCELLI; COHEN, 2010, p. 123).

O período mais extenso da aquisição da linguagem é após os três anos. Este período é caracterizado por um enriquecimento tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa. Observa-se, de maneira progressiva, a introdução do “eu”, que demonstra o início do conhecimento enquanto ser ativo. Neste período, a criança adquire, na interação com o adulto, um vocabulário e construções novas, que, aos poucos, são utilizadas com nova abordagem em sua atividade verbal “livre” (BOUTON, 1979 apud MARCELLI; COHEN, 2010, p. 123).

Entre 4 e 5 anos, a organização sintática da linguagem se torna cada vez mais complexa, de tal modo que a criança pode dispensar qualquer suporte concreto para se comunicar. Ela começa a utilizar subordinações (*que, porque*), o condicional, alternâncias, etc. Desse modo, passa da linguagem implícita (quando a compreensão da mensagem verbal requer informações extralinguísticas suplementares) à linguagem explícita que se basta (MARCELLI; COHEN, 2010, p. 123).

Essa afirmação demonstra a importância da interação e dos estímulos no contexto social para a aquisição linguística da criança, teoria defendida por Vygotsky (1998), o qual explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento através da interação entre sujeitos, pois para este autor, é através da troca comunicativa, como acontece entre a criança e o adulto, que a linguagem e o pensamento se desenvolvem.

1.2.2 A Oralidade na Concepção Sociointeracionista e suas Implicações no Ensino

A fala se configura, antes de qualquer coisa, em comunicação, consigo mesmo e com o outro, produzindo aprendizado mútuo, contínuo, suscetível a mudanças com o passar do tempo (CRUVINEL; ALVES, 2013). Trata-se de uma relação de troca, que se constitui através da interação entre a criança e o adulto (pai, mãe, cuidador), ou com seus iguais.

Neste sentido, é possível verificar a importância da linguagem oral para a vida do ser humano em geral, como afirmam Chaer e Guimarães (2012), a linguagem oral promove a socialização, as experiências, a organização de pensamentos e a construção de conhecimentos, desta forma, facilita o ingresso na participação em diferentes práticas sociais. Para estas autoras, “a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação. É essencial reconhecer que a fala é básica na vida e de extrema importância para o ser humano” (CHAER; GUIMARÃES, 2012).

Esta concepção baseia-se nos estudos do psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), o qual adota uma concepção cognitivista da língua, numa perspectiva social, ou seja, a criança constrói seu conhecimento de mundo a partir da interação com o meio social.

Trata-se de uma abordagem dialética de construção de conhecimento para a qual, a linguagem é social, decorrente de uma construção coletiva e interacional. Daí o entendimento de sua função social e comunicativa que possibilita a constituição do homem e seu contato com o mundo (VYGOTSKY, 2001a). Em outras palavras, a teoria defendida por Vygotsky acredita que a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o outro. Essa teoria valoriza não a produção da fala, mas a relação dialógica da criança com seu cuidador, exercendo os papéis de falante e interlocutor.

Para Vygotsky (2001a), as funções psíquicas superiores, como a linguagem, não possuem um desenvolvimento espontâneo, antes existem, primeiramente de forma concreta nas relações sociais, para então, se tornarem internas, ou seja, as funções no desenvolvimento da criança vão do nível social para o individual. A linguagem assume assim, um papel fundamental na organização do pensamento.

Deve-se destacar que, para Vygotsky (2001), existe uma inter-relação entre linguagem e pensamento, e, esta concepção torna-se fundamental para se compreender como a criança estrutura seu pensamento, assimila a linguagem para então, se comunicar com o mundo a sua volta. Segundo Vygotsky, “o pensamento das crianças, precisamente porque surge como um conjunto amorfo e indistinto, tem que encontrar a sua expressão numa palavra isolada” (VYGOTSKY, 2001b, p. 125). Esta afirmação indica a importância do contexto situacional da criança para o desenvolvimento da oralidade.

Desta forma, torna-se crucial o papel da escola e a figura do professor como mediador desse processo, uma vez que a escola se configura em um espaço onde essas trocas acontecem constantemente e, a interação com o professor, principalmente na fase de aquisição de linguagem, assumirá um papel fundamental para a construção do ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Portanto, segundo Vygotsky (1991, p. 33), o caráter sociointeracionista da linguagem baseia-se na relação entre o sujeito e o meio, a qual acontece a partir da mediação por produtos culturais, como os signos (palavra, símbolo, desenho) o outro e tudo o que se coloca entre eles. Esta construção se dá ao longo da história.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. **O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa.** Essa estrutura humana complexa é um produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações ente a história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 24, grifo nosso).

Percebe-se, no texto citado e, principalmente no trecho em destaque, a importância de estabelecer uma comunicação com a criança desde que nasce, bem como de promover significado e conceber importância ao que a mesma tenta comunicar. Em se tratando de prática escolar, é cabível ao professor elaborar estratégias que possam possibilitar a interação, conduzindo a criança a aprender a utilizar a linguagem desde cedo, em diversas situações de seu dia-a-dia.

Para Gonçalves (2004), trabalhar com a língua baseado numa concepção sociointeracionista é oportunizar uma ampliação do domínio linguístico, uma vez que são realizadas situações reais de uso que levam o indivíduo a pensar sobre sua própria fala e/ou escrita, bem como as demais situações cotidianas. A interação tende a gerar transformações dos dois lados, uma vez que quando interagimos agimos sobre o outro e outro sobre nós.

Na fala deste autor, “a língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano”. Com isto, o autor propõe que não haja separação entre o ato interlocutivo e as atividades do dia-a-dia, uma vez que a linguagem está intrinsecamente ligada às nossas ações, pois, ainda segundo o autor “aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação” (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Desta forma, percebe-se a concepção de língua enquanto dialógica e interacional, a qual não pode separar-se dos seus falantes, dos seus atos, nem das esferas sociais que a circundam, como proposto por Bakhtin (2004, p. 95). Baseado na teoria de Vygotsky, Bakhtin (2000,2004) propõe um olhar dialógico sobre a linguagem, assumindo uma concepção discursiva de língua. Para este autor, “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2006, p.97), ou seja, ela é concreta e se realiza nos atos de fala e na comunicação efetiva entre seus usuários (GEDOZ; COSTA-HUBES, 2012).

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Todo este aparato ratifica o caráter sociointeracionista da linguagem. Embasado por esta concepção, Marcuschi (2008) afirma que, “um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva”. Nesta afirmação percebe-se, claramente, que a oralidade (bem como a escrita), está relacionada de maneira intrínseca a indivíduos que compartilham a língua e, o trabalho com a mesma, configura-se como um meio de proporcionar ao educando um melhor desenvolvimento de sua capacidade de interagir socialmente, uma vez que, somos constantemente introduzidos em um contexto de oralidade através das relações sociais do nosso cotidiano (SANTOS; FARAGO, 2015).

Nas palavras de Medeiros (2013, p. 27): “o desenvolvimento, pelo enquadre sociointeracionista, não parte da linguagem, mas a toma como atividade essencial, que intermedeia a criança e as atividades diversas que ela vivencia”, por isso, ao considerar o interacionismo social na aquisição e desenvolvimento da linguagem, deve-se perceber o trabalho com a linguagem oral em turmas de educação infantil como forma de promover o envolvimento das crianças em situações diferenciadas, como conversas espontâneas, contar histórias ou relatar algo que aconteceu, por exemplo, viabilizando assim, o desenvolvimento significativo de suas capacidades comunicativas, pois, como afirma Marcuschi (2008), a oralidade se constitui em uma prática social interativa, imprescindível para a formação do indivíduo, com fins comunicativos e que se apresenta através dos diversos gêneros textuais, os quais são determinados pelos usos sociais que são gerados por meio das intenções comunicativas (BRASIL, 1997, p. 23).

Diante disto, enfatiza-se a necessidade de um ensino contextualizado, que privilegie a formação cognitiva e social da criança, através de práticas que desenvolvam a oralidade, tais como, a participação em práticas de leitura, mesmo que ainda não leiam de forma convencional; a roda de conversa, em que se procura ter uma interação dialógica com as crianças; o recontar histórias; o brincar, principalmente no faz de conta em que a criança é induzida a se dirigir a outra ou a um adulto para solicitar algo, falar ao telefone, dar um recado, entre outros. Estas práticas são fundamentais, pois todas propiciam a expressão natural da comunicação oral, habilidade preditora de várias competências necessárias para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, como a comunicação social, o respeito pela fala do outro, o esperar a vez para falar, a autonomia, a resolução de problemas, a argumentação, a construção da lectoescrita, a imaginação, a criatividade, o falar em público, conversar, ao telefone, entre outras (FRANÇA et al., 2004; ARAÚJO, 2009; FARIA et al., 2009; CHAER; GUIMARÃES, 2012; CRUVINEL; ALVES, 2013; GALDINO, 2013; SANTOS; FARAGO, 2015; NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017).

Em todas essas atividades e formas de trabalhar a oralidade, percebe-se a importância do papel do professor em sala de aula e a constante necessidade de repensar sobre as próprias práticas pedagógicas e buscar capacitação, consciente de que suas concepções e posturas influenciam diretamente nas ações pedagógicas desempenhadas com seus alunos, como também no desenvolvimento social e cognitivo destes. Também constata-se, em todas essas práticas que não é utilizada unicamente a fala para os eventos de comunicação, mas todo o corpo também faz parte de um constructo que promove significado ao que se fala.

1.2.3 Os Multissistemas da Oralidade

Quando falamos, o nosso corpo fala junto, ou seja, costuma-se utilizar manejos corporais para fortalecer o que se pretende expressar através da fala. Quando uma criança se comporta mal na escola e, ao perceber que a mãe chegou para buscá-la, se direciona para a professora e diz: me comportei bem? Essa pergunta, com certeza estará repleta de sinalizações faciais de medo, arrependimento, querendo dizer para a professora: não fale que eu me comportei mal, se não, vou ser punida em casa. Da mesma forma, se a professora responder que sim, com um sorriso atravessado e um olhar de reprovação, a mãe saberá que a criança não se comportou bem, pois a professora disse algo, que foi compreendido como irônico pela mãe.

Desta forma, pode-se entender que, a língua (gem), em sua modalidade oral, não é expressa apenas pela fala, ou seja, o funcionamento da língua é sempre multimodal (MCNEILL, 1985). Existem diversos mecanismos que auxiliam e dão suporte na composição da oralidade, para que esta ganhe sentido e alcance a finalidade de transmitir a informação que se deseja. Neste arranjo pode-se citar sorrisos, expressões faciais, gestos, entre outros meios, os quais concebem o uso da língua enquanto instância de multimodalidade, partindo do pressuposto de que gesto e fala são indissociáveis e pertencem a mesma matriz de significação (DIONÍSIO, 2007; FARIA; CAVALCANTE, 2009; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012; BRANDÃO, 2015).

Sendo assim, compreende-se que não se pode estudar a oralidade, sem considerar seu caráter multimodal, presente em toda forma de interação oral, desde a mais primitiva até a mais sofisticada, pois, como explica Dionísio (2007, p. 177-178), quer seja uma atividade oral ou escrita, “estamos sempre envolvidos em uma interação multimodal”. E esta multimodalidade, a autora define como o encontro de, no mínimo, duas representações, utilizadas no ato da fala ou da escrita: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e

imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc”. (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Schneuwly e Dolz (2013, p. 134) conceituam estas representações como multissistemas, ou seja, componentes gestuais da linguagem corporal que se unem à fala para compor a produção oral. Segundo estes autores, “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo”. Esta relação pode ser confirmada no trecho abaixo:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 134).

Para nós, o não linguístico usado por Schneuwly e Dolz configura-se como gestual e faz parte do linguístico. Com a finalidade de esclarecer quais são esses recursos utilizados para a comunicação, Schneuwly e Dolz (2013) apresentam um quadro especificando cada um, porém, os autores lembram que, os recursos podem ser universais, mas “as diferentes modalidades de expressão desses códigos são de uma infinita diversidade, tanto no tempo como no espaço. Com efeito, nesse plano, tudo está submetido a variações”.

Quadro 6 - Recursos utilizados para a comunicação oral

MEIOS PARALINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade de voz	Atitudes corporais	Ocupação de lugares	Roupas	Lugares
Melodia	Movimentos	Espaço pessoal	Disfarces	Disposição
Elocução e pausas	Gestos	Distâncias	Penteado	Iluminação
Respiração	Troca de olhares	Contato físico	Óculos	Disposição das cadeiras
Risos	Mímicas faciais		Limpeza	Ordem
Suspiros				Ventilação
				Decoração

Fonte: Schneuwly e Dolz (2013, p. 134).

Como é possível observar através do quadro acima, a oralidade transcende a ideia de se realizar apenas pela fala e se consolida como a integração do discurso através da voz e das atitudes corporais (BRANDÃO, 2015), ou seja, toda atividade oral discursiva é permeada por recursos repletos de sentidos que dão significado ao que se deseja comunicar, como a

gesticulação, a postura corporal, movimentos faciais, o silêncio, risos, suspiros, entonação da voz, entre outros, que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2013, p. 134), transmitem em muitos casos intenções que as palavras não conseguem expressar sozinhas, seja para confirmar, substituir ou contradizer o que se diz.

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 133-134).

Marcuschi (2007, p. 75) comenta sobre o caráter interativo da fala e cita o tempo e o espaço como aspectos importantes para contemplar a fala, enfatizando o aspecto de tempo real, o que, segundo ele, “se liga à presença física dos interlocutores e organiza a gestualidade, a mímica, os olhares e os movimentos do corpo como recursos simbólicos significativos para efeitos de sentido”. O autor continua exemplificando os processos envolvidos na fala, que cooperam com toda produção textual oral, expondo sobre a qualidade da voz que, “ao produzir o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.). O certo é que, no caso da produção oral, se verifica um sistema de múltiplos níveis em atuação” (MARCUSCHI, 2007, p. 75).

Portanto, com relação à linguagem em sua modalidade oral, compreende-se que esta acontece além das palavras, e que, parafraseando Cavalcante e Brandão (2012), existe uma unidade entre gesto e fala, em que um interage com o outro, de forma a construir o sentido e o significado para toda a comunicação oral.

Brandão (2015), afirma que, “em todas as situações que envolvem linguagem, temos, em qualquer língua, a presença compulsiva dos gestos expressos junto ou não da fala” e que por isso, não existe uma “prevalência hierárquica entre gestos e fala, mas ambos como elementos constitutivos da língua” (BRANDÃO, 2015).

Mediante o exposto, enfatiza-se a necessidade do professor, principalmente de crianças pequenas, compreender a importância dessa multimodalidade discursiva em sua sala de aula e saber como empregá-la, pois os recursos auxiliam na compreensão dos textos e assimilação dos conteúdos. Uma história contada precisa da entonação adequada, dos gestos, das mímicas faciais, para dar vida e alcançar o objetivo de comunicar com significado. Sobre isto, Dionísio (2007, p. 196) afirma que “o processamento textual falado ou escrito, portanto,

exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais”.

1.2.4 O Gênero Textual Oral como Objeto de Ensino

Os gêneros textuais existem, em uma quantidade considerada, muito antes do aparecimento da escrita. Marcuschi (2007) ressalta que, a partir do século VI, em decorrência do aparecimento da escrita alfabética, os gêneros textuais se expandiram, surgindo os típicos da escrita. Desta forma, não se concebe atualmente, uma comunicação verbal sem a participação de um gênero.

Bakhtin (2000, p.279), define os gêneros do discurso como tipos de enunciados que emanam de diversas esferas da atividade humana as quais apresentam características sociocomunicativas específicas. Segundo este autor, toda atividade requer o uso da língua e seus enunciados linguísticos se realizam de diversas formas.

Bakhtin (2000, p. 282) também classifica os tipos de gêneros textuais em dois grupos: os gêneros primários, os quais ocorrem como comunicação verbal espontânea e em situações do cotidiano e os gêneros secundários, relativos a situações mais complexas e evoluídas. Estes se formam em situações de uma comunicação cultural, que pode acontecer principalmente escrita, como por exemplo no teatro, romance, discurso científico, entre outras. Ainda segundo Bakhtin (2003) os gêneros secundários durante sua constituição e desenvolvimento, tanto absorvem quanto reelaboram diversos gêneros primários, os quais se transformam e assumem um caráter mais evoluído, mantendo, porém, a mesma natureza.

Marcuschi (2008, p. 149) define os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Este autor se refere à terminologia gêneros textuais/discursivos para se referenciar a textos que “encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).

Os gêneros possuem uma numerosidade ilimitada e uma imensa heterogeneidade, uma vez que, cada esfera da atividade humana é responsável pela produção de gêneros que lhe são apropriados. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais não são estabelecidos por um falante, eles procedem de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (MARCUSCHI, 2008, p. 189). Desta forma, toda comunicação acontece por algum gênero, pois, como assinala Marcuschi (2008), não existe a possibilidade de haver

comunicação verbal sem ser por intermédio de algum gênero, da mesma forma, sem haver algum texto. Ele justifica sua afirmação explicando que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), ou seja, Marcuschi deixa claro que só é possível haver comunicação verbal através de algum gênero textual. Ainda segundo Marcuschi (2008),

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta postal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Diante das afirmações, é possível sintetizar o que foi apresentado anteriormente por Marcuschi (2008) e Bakhtin (2000), sobre o conceito de gêneros textuais: fazem parte dos usos habituais, são direcionados a diversas situações comunicativas e são inúmeros. Essa realidade aponta para a necessidade de outro olhar sobre o ensino da língua, que venha a romper com antigos paradigmas que consideravam apenas os tipos de textos (narrativos, descritivos, dissertativos, injuntivos e argumentativos) e sua estrutura gramatical e passe a valorizar os vários gêneros textuais que circulam na sociedade (SOARES, 2008).

Corroborando com esse pensamento, Medeiros (2013) em um estudo sobre o sistema de gêneros no discurso oral da criança, traz a seguinte concepção:

Os gêneros dizem respeito a elementos linguísticos que cumprem o papel de textualizar, mas também atingem as ações humanas, situadas em momentos únicos de interação, o que significa que o gênero vai além do texto, envolvendo todo o entorno de produção e recepção verbal (MEDEIROS, 2013).

Portanto, tem-se mais uma vez que os gêneros não se separam da situação contextual, são resultantes de uma construção sócio histórica, são instáveis e dinâmicos.

Após as conceituações e caracterizações dos gêneros textuais orais e escritos, pretende-se expor, neste capítulo, considerações sobre os gêneros orais no ensino e desenvolvimento da oralidade.

O gênero em sua modalidade oral foi escolhido por se perceber que este ainda é pouco trabalhado em sala de aula, principalmente em turmas de educação infantil, com real autonomia, e, no pouco trabalho, esse ainda é voltado para o desenvolvimento da escrita, como observa-se na fala de Dolz e Schneuwly (2013, p. 139),

No ensino, o oral também não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar, e, seguindo a concepção da linguística histórica, permanece bastante dependente da escrita. [...] ele permanece incompreendido, salvo quando se inscreve no mundo da escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 139).

Esta afirmação aponta para a urgente necessidade do ensino dos gêneros orais nas escolas, principalmente na fase da Educação Infantil, considerando as interações das quais as crianças participam e com o objetivo de favorecer a inserção destas em práticas sociais no seu cotidiano, pois, baseados nas afirmações de Marcuschi, Bakhtin, Dolz e Schneuwly, entre outros, a negligência ou simples descuido com a prática oral em sala de aula pode ocasionar transtornos no desenvolvimento da criança, influenciando tanto sua construção linguística quanto social, no que diz respeito à exposição de opiniões, sugestões, defesa de ideias, o que diretamente interfere na participação de práticas sociais.

Para Dolz e Schneuwly (2013, p. 143), “os gêneros podem ser considerados *instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”. Estes autores chegam a defini-lo como “*megainstrumento*” por sua característica complexa de articular vários instrumentos com a finalidade de servir como base e referência para os discentes, nas diversas situações comunicativas, visando a aprendizagem. Esta concepção estabelece como prioridade que o professor de educação infantil, ao promover o ensino do oral, escolha textos como objetos de trabalho. “Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 141).

Desta forma, tomando como fundamento as afirmações de Dolz e Schneuwly (2013), pode-se dizer que o gênero textual oral se configura, não apenas como um instrumento de comunicação, mas algo determinante no ensino e aprendizagem na educação infantil, pois a partir do ensino através dele, a criança poderá compreender como se posicionar em diferentes situações comunicativas da oralidade.

Para tanto, faz-se necessário que o professor da educação infantil não só ensine, mas compreenda o tipo de gênero que está ensinando e a que propósito serve, para que a criança se

apropriie adequadamente do gênero e consiga empregá-lo de acordo com as circunstâncias enunciativas do momento.

Dolz e Schneuwly (2013, p. 146) orientam sobre os gêneros que devem ser ensinados na escola. Sobre tais, eles enfatizam o ensino dos gêneros da comunicação pública formal, uma vez que o papel preponderante da escola é o de instruir. Desta forma, eles sugerem o ensino dos gêneros que auxiliam o ensino das disciplinas no geral, como a exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc... bem como dos gêneros que são necessários à vida pública, neste caso, o debate, negociação, testemunho oficial, teatro, entre outros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 146). Em se tratando da Educação Infantil, é consensual que o ensino da oralidade se concentre na oferta da palavra à criança. Ela está entrando nos gêneros, basta que a escola permita o uso sistemático da palavra pela criança.

A concentração do ensino dos gêneros públicos formais advém do fato de que “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 146). Ou seja, ainda para os autores, em uma esfera mais espontânea, os gêneros da vida privada cotidiana são utilizados “como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes” e são considerados como formas autorreguladas, por não dependerem de intervenção externa para se constituírem. Já as formas do oral definidas como os gêneros públicos formais, segundo os autores, “difícilmente são aprendidas sem uma intervenção didática”.

Sobre o ensino dos gêneros formais públicos e sua abordagem como objeto de ensino autônomo, Dolz e Schneuwly (2013, p. 148), afirmam que:

Os gêneros de textos como os definimos anteriormente e, mais particularmente, os gêneros formais públicos constituem *objetos autônomos* para o ensino do oral. São objetos construídos e delimitados pelo ponto de vista que os cria: extraídos da matéria de que são parte integrante (a variedade infinita das práticas de linguagem), ancorados num quadro teórico (o interacionismo social), fundados em análises empíricas rigorosas de textos orais e, finalmente, acabados em função das escolhas e das prioridades associadas ao ensino-aprendizagem. Eles são *autônomos* no sentido que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 148).

Nessa perspectiva, verifica-se que a decisão por parte do professor da escolha de um determinado gênero oral para ser trabalhado em sala de aula, deverá exigir do mesmo um repensar sobre sua postura, considerando que as práticas escolares de ensino e aprendizagem,

devem assumir um caráter social e funcional, conduzindo o seu aluno a posicionar-se de forma competente diante das necessidades comunicativas.

1.3 ORALIDADE: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Educação Infantil no Brasil (EI) ainda é permeada por diversas discussões e variados pontos de vista, apesar de já está estabelecida, como primeiro nível da Educação Básica, desde meados dos anos 90, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96. Mesmo assim, ainda impera a discussão principal sobre qual é o papel da Educação Infantil, quais os conteúdos que devem ser ensinados e como ensinar para estas crianças.

Muito antes de ser vista como parte da Educação Básica, a EI já tinha sido reconhecida como direito da criança e dever do Estado e da Família, deixando de ter um caráter apenas assistencialista, para ir além, sendo também responsável por educar. Esta realidade começou a valer desde que a criança foi enxergada como um sujeito de direitos através da promulgação da Constituição Federal em 1988, como se pode perceber nos Artigos que seguem:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária. [...] (BRASIL, 1988).

Esta nova forma de enxergar a infância concede à criança um lugar na sociedade, assegurando-lhe, portanto, um papel de cidadã de direitos. Esta condição também pode ser verificada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei n. 8.069, em que, entre outros, são enfatizados os direitos fundamentais à criança e ao adolescente: direito à vida, à saúde, à liberdade, respeito, dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, cultura, esporte, lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 2008). Sobre especificamente o direito das crianças pequenas, é exposto no Art. 54, inciso IV que: “É dever do Estado assegurar à criança [...]: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; [...].

Diante dessa nova visão acerca da infância e da necessidade de orientação sobre o que e como ensinar na Educação Infantil, foi elaborado um documento que contempla situações práticas que norteiam o trabalho com bebês e crianças até seis anos: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). O RCNEI foi criado pelo MEC em 1998, como integralizador da série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e teve como objetivo principal promover orientações didáticas aos professores sobre o trabalho de educar e cuidar realizado com crianças pequenas na fase da EI. O documento representa um avanço por muitos educadores, pois sua estrutura permite conciliar essas duas ações, proporcionando sugestões efetivas para solução de problemas considerados um desafio pelos professores do ensino infantil.

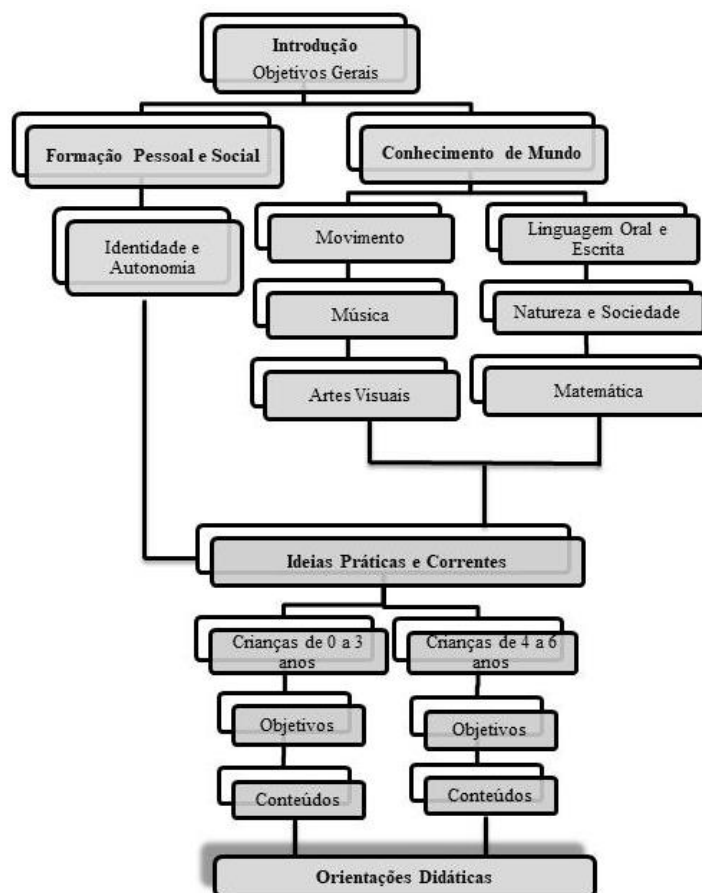
Na época em que o RCNEI surgiu, a ação integrada de educar e cuidar ainda não estava bem consolidada, pois as creches e pré-escolas estavam passando por uma fase de transição. Era cabível então, para o Referencial, apontar metas de qualidade que contribuíssem para um desenvolvimento integral das identidades das crianças e que garantissem seus direitos enquanto cidadãos. Também visava contribuir para a socialização das crianças dessa etapa educacional, promovendo o acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade cultural e social (BRASIL, vol. 1, 1998).

O RCNEI foi organizado em três volumes: *Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo*. O conteúdo destes traz conceitos importantes para o trabalho com a educação infantil, conforme também análise realizada por Cerisara (2002), sobre o documento:

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos (CERISARA, 2002).

Nesta declaração, fica evidente o propósito do documento e sua abrangência, tornando-se, assim, um documento completo cujas orientações facilitam a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

O diagrama apresentado abaixo nos permite uma melhor compreensão da distribuição da estrutura do RCNEI (1998). Além da parte conceitual, é possível verificar a ênfase dada às ideias práticas e correntes, por faixa etária, bem como às orientações didáticas.

Figura 1 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

Fonte: BRASIL. RCNEI. Documento introdutório, 1998.

No volume dois, denominado *Formação pessoal e social* são trabalhados processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Já no volume três, *Conhecimento do mundo*, são apresentados seis eixos de trabalho: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Vale salientar que esta organização possui um caráter instrumental e didático que ressalta as especificidades de cada eixo, cabe, portanto, aos professores, se conscientizarem em suas práticas que, “a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças” (BRASIL, vol. 1, 1998).

Como meio de consolidar o que estava exposto já nos documentos anteriores, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09), as quais definem princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser obrigatoriamente seguidos, por todas as instituições de ensino da etapa básica da EI, considerando, neste caso, a educação infantil em creches e pré-escolas de zero a cinco anos de

idade, uma vez que já havia se consolidado o ensino fundamental de nove anos, com a entrada de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental (Lei n. 11.274, de 24 de fevereiro de 2006, que garante a entrada da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de Nove Anos).

Sobre as DCNEI, é relevante destacar a concepção de currículo e as propostas pedagógicas para a EI, como verificado nos trechos que seguem:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Através desses artigos é possível verificar a posição central da criança no planejamento curricular, considerando as experiências e saberes destas para, com isto, promover seu desenvolvimento integral através de práticas educativas que ampliem as condições necessárias para seu aprendizado e exercício da cidadania.

O mais novo documento referente ao ensino da Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinha sendo estudada e experienciada desde 2014 e que teve sua aprovação, na terceira versão, em dezembro de 2017. Este documento está organizado em etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em que constam as normas curriculares que devem ser seguidas pela educação infantil, ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares de todo país. Como exposto em Brasil (2017, p. 7), a BNCC se configura como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC toma como alicerce artigos da Constituição Federal de 1988, como é caso do Artigo 210, o qual determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Também se apoia na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996), a qual no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União,

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Com base nessas e outras argumentações que se alicerçam em leis direcionadas aos currículos educacionais, formaram-se as orientações apresentadas na BNCC, as quais, segundo este documento, procuram superar conflitos no âmbito das políticas educacionais, fortalecer a colaboração das três esferas do governo e promover o direito a aprender e a desenvolver de forma a alcançar o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017).

No tocante à Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, a Base traz cinco campos de experiências baseados em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, cada um com objetivos específicos. Os campos de experiência estão organizados em três grupos de faixas etárias (0 a 1a e 6m; 1a e 7m a 3a e 11m; 4a a 5a e 11m). Abaixo segue a estrutura organizacional da BNCC:

Figura 2 - Estrutura Organizacional da Base Nacional Comum Curricular (2017)



Fonte: BRASIL. BNCC, 2017.

Como se pode observar na figura acima, os Direitos de Aprendizagem da EI elaborados pela BNCC são os seguintes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Embasados nestes direitos estão os campos de experiência, nos quais são definidos, por faixas etárias, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

De acordo com o exposto até aqui, percebe-se que, estudar os campos de experiências que estruturam o trabalho com a EI é complexo e possui um universo vasto, difícil de ser abarcado em um único trabalho, por este motivo, resolveu-se centrar a atenção para a oralidade na EI, compreendendo que, por meio dela, muitas habilidades são trabalhadas e diversas competências podem ser desenvolvidas.

Com relação à língua oral observa-se que a BNCC (2017) orienta a promoção de eventos que provoquem o ato de falar e ouvir nas crianças, com a possibilidade de formular perguntas e respostas, sugestões, pontos de vista, entre outros. Tal afirmação está em conformidade com o que também orienta o RCNEI (1998), quando diz que o ensino da oralidade deve ampliar a capacidade de utilizar a fala de forma competente em diversos contextos e usos possíveis da linguagem oral (BRASIL, 1998, v. 3, p. 134).

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (BRASIL, 1998, v. 3, p. 134).

Sobre a orientação da BNCC com relação ao ensino da oralidade, pode-se conferir o trecho abaixo:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita (BRASIL, 2017).

Tanto no trecho do RCNEI como neste acima da Base, observa-se a relevância conferida às experiências vivenciadas pelas crianças que envolvem linguagem oral e a profunda relação entre o oral e o escrito, para isso ressaltamos a importância do planejamento de ações pedagógicas de forma que favoreçam o ensino do oral. Os documentos tratam essas experiências como enriquecedoras, possibilitando a ampliação de vocabulário e apropriação de estruturas linguísticas mais complexas.

A fim de explorar os Direitos de Aprendizagem que têm ligação direta com a linguagem oral e seu desenvolvimento na EI, foi elaborado um quadro com base no disposto

na BNCC e, em seguida, discutido, de forma exemplificativa, como esses direitos podem ser visualizados no trabalho com a oralidade.

Quadro 7- Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil e sua Relação com a Oralidade.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
DIREITOS	O QUE ESTÁ NA BNCC	EXEMPLOS
CONVIVER	Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.	Propor que em duplas ou grupos, os alunos conversem entre si sobre um tema trabalhado na aula, ou sobre algo que precisam decidir em prol da turma, etc.
BRINCAR	De diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	A brincadeira de faz de conta é uma excelente oportunidade para a criança trabalhar a fala espontânea, a criatividade e o jogo de imitação das atividades sociais e comunicativas em que está inserida no mundo real.
PARTICIPAR	Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	Planejar, juntamente com os alunos, as atividades e brincadeiras, permitindo que estes se expressem por meio de sugestões, opiniões, decisões que podem ser avaliadas pelos demais colegas e valorizadas durante a execução dos projetos.
EXPLORAR	Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	Promover brincadeiras de mímicas; ler para os colegas de forma espontânea a partir de figuras, mesmo sem ter atingido a leitura formal.
EXPRESSAR	Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	Incentivar os pequenos a conversar sobre suas necessidades, a expressar suas emoções; a se posicionarem diante de uma insatisfação; a opinarem sobre os assuntos da turma; a tirar dúvidas.
CONHECER-SE	E construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.	Através de rodas de conversas o professor pode levar as crianças a compreenderem melhor quem são, quais são suas origens e de seus pares; como se veem diante dos outros; propor uma conversa sobre o que os torna iguais e diferentes.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2017).

No quadro acima é possível perceber a importância da linguagem. Nessa fase, a oralidade é a modalidade que mais vai se fazer presente, para cada direito de aprendizagem,

encontram-se formas de trabalhar a oralidade das crianças, explorando todos os contextos possíveis. No direito de “Conviver”, por exemplo, a criança é reconhecida e tratada como um ser social e, portanto, a convivência com outras crianças e adultos, possibilitará o conhecimento de si e do outro, bem como o respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2007).

O incentivo à conversação em duplas, portanto, é muito importante. Nesta, as crianças podem falar sobre um assunto ministrado em sala de aula, sobre a leitura que foi realizada pela professora, que final elas dariam a história, sobre um final de semana, sobre uma festa que participaram, entre outras coisas, sendo possível assim, colocar em prática o direito de conviver com outros de forma a por em prática tanto a fala quanto a escuta, aprendendo a respeitar a opinião de cada um.

Com relação ao direito de “Brincar”, é possível visualizar o trabalho com a linguagem oral, principalmente no faz-de-conta, pois nestas existe uma variedade de possibilidades para a criança se expressar e trabalhar o oral. É imperativo que haja valorização da participação das crianças nas brincadeiras, tanto espontâneas quanto dirigidas, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Outra oportunidade para trabalhar a oralidade é o direito de “Participar”. Neste a criança é vista como um sujeito ativo e, como tal, pode exercitar sua autoafirmação, seu ponto de vista, opinião, bem como, pode colocar em prática outro direito o de “Expressar” seus sentimentos, desejos, sugestões, insatisfações, entre outros, uma vez que, durante a participação em diferentes eventos, como na escolha de uma brincadeira, ou de uma atividade da rotina, a criança é instigada a expor sua opinião e dar sugestões, tornando-se protagonista da situação comunicativa.

No item sobre o direito de “Explorar” percebe-se a importância da busca do conhecimento, o qual também pode ser exercido através de momentos lúdicos e de incentivo à linguagem oral, como desvendar qual é o animal ou objeto através de mímicas, relatar experiências sobre texturas, emoções, entre outras.

O direito de “Conhecer-se”, que diz respeito à descoberta do sujeito, pode ser exercido, por exemplo, através de uma roda de conversa, como já citada no quadro acima. As crianças podem ser conduzidas pela professora a falar sobre sua comunidade, seu ambiente familiar, sua escola, suas características físicas e de seus familiares, e, a partir daí, a professora pode levá-los a compreender e conhecer sua própria história, a história da comunidade a qual pertencem, bem como conhecer um pouco sobre a do colega também, além de tudo, estará trabalhando a oralidade de uma forma lúdica e eficiente. É necessário,

nesses momentos, trabalhar os combinados, para que as crianças exercitem sobre o turno de fala e a escuta com atenção.

O quadro apresentado abrange todos os eixos da Educação Infantil, porém, como já dito anteriormente, nossa pesquisa manteve o foco no desenvolvimento da oralidade e para tanto, considerou as possibilidades garantidas nos documentos oficiais, principalmente no RCNEI e na BNCC, de se trabalhar a oralidade observando seu viés sócio discursivo, sendo assim, foi possível verificar, a partir desse quadro e das orientações do Referencial que existe uma variedade de formas para se trabalhar a oralidade na Educação Infantil. De acordo com o RCNEI (1998) e a BNCC (2017), a criança deve ter sua participação garantida nos diversos gêneros a que está exposta, para tanto, especificam situações como: inventar brincadeiras, identificar rimas, recontar histórias, relatar fatos, levantar hipóteses, fazer perguntas, dialogar. Estas situações e experiências da vida cotidiana podem ser trabalhadas e reelaboradas pela professora com a finalidade de ensinar os pequenos a se comportarem oralmente diante dos eventos comunicativos que vivenciarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013).

A estrutura da Base está fundamentada na organização do RCNEI e segue o que está disposto nas DCNEI (2009), principalmente com relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados às crianças (BRASIL, 2017).

Com relação específica ao eixo Linguagem Oral², serão apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da oralidade segundo o RCNEI e segundo a BNCC, para crianças em idade entre quatro anos e cinco anos e onze meses, faixa etária que compreende a turma do Pré II, interesse do presente trabalho.

Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do eixo relativo à oralidade e escrita.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO Crianças com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses		
Nº	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998)	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)
01	Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
02	Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
03	Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
04	Relato de experiências vividas e narração de fatos	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente

² O RCNEI apresenta os conteúdos para crianças de quatro a seis anos em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”, neste caso, existe um bloco exclusivo para o trabalho com a Linguagem Oral. Na BNCC (2017) não há essa separação, a oralidade e a escrita são apresentadas juntas no mesmo eixo.

	em sequência temporal e causal.	roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
05	Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
06	Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
07	-----	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
08	-----	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).
09	-----	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 136).
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 45-46).

Com base no quadro apresentado, é possível constatar que o RCNEI (1998) é mais imperativo no quesito oralidade do que a Base, até porque, no RCNEI, os conteúdos para crianças de quatro a seis anos, são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”, porém, com a orientação de que tanto a oralidade, quanto a leitura e a escrita possuem a mesma importância e “devem ser trabalhadas de forma integradas e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (RCNEI, vol. 3, 1998). Essa forma de apresentação facilita para o professor, o qual passa a ter uma visão mais específica do que é o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. No tocante à linguagem oral, são mencionados seis objetivos como expostos no quadro 8.

Na BNCC, a oralidade e escrita compartilham o quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cabendo ao professor, fazer essa diferenciação na hora de trabalhar exclusivamente uma ou outra. São apontados nove objetivos, destes, seis fazem menção ao trabalho com a oralidade, porém não exclusivamente. É possível verificar essa informação em como usar a linguagem oral para expressar ideias, desejos e sentimentos; criar brincadeiras cantadas; recontar histórias tanto para planejar roteiros coletivamente quanto para a produção de reconto escrito com a ajuda do professor; produção de histórias orais e levantamento de hipóteses sobre gêneros textuais.

Por ser a Educação Infantil um campo de construção e desenvolvimento da linguagem oral e por se compreender que “a fala é uma modalidade da língua importantíssima para o desenvolvimento social e cognitivo da criança” (OLIVEIRA; FARIA, 2018), presume-se ser preponderante não esquecer o trabalho com os gêneros orais em sala de aula, uma vez que, com a introdução do direcionamento para a escrita, temos receio de que o foco permaneça mais na escrita do que na oralidade, o que já acontece em muitas salas de Educação Infantil.

Um estudo realizado por Oliveira e Faria (2018), que tinha por objetivo analisar a perspectiva dada ao ensino de oralidade na Educação Infantil na BNCC (2017), em comparação ao RCNEI (1998), constatou a falta de um direcionamento para o trabalho com gêneros orais, principalmente na Base, que é mais recente. A análise realizada nos documentos verificou que a BNCC contempla os objetivos de aprendizagem no eixo da oralidade necessários ao desenvolvimento e apropriação da linguagem oral das crianças, porém, não enfatiza o trabalho com gêneros orais, necessário para o processo de construção da linguagem oral. Afinal, toda criança entra na linguagem por meio dos gêneros.

Além dos objetivos apresentados, o RCNEI propõe orientações didáticas que aproximam o professor da realidade prática do dia-a-dia. A faixa etária apresentada no quadro 8 corresponde à última etapa da educação infantil, portanto, essas crianças em pouco tempo estarão em fase de transição para o ensino fundamental, o que requer uma atenção mais focada por parte, principalmente dos professores, que estarão acompanhando essa trajetória dos pequenos. Abaixo são apresentadas as orientações didáticas do RCNEI para essa faixa etária, sobre o eixo oralidade.

O trabalho com a linguagem oral deve se orientar pelos seguintes pressupostos:

- escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada. Se não se entende ou não se dá importância ao que foi dito, a resposta oferecida pode ser incoerente com aquilo que a criança disse, podendo confundi-la. A resposta coerente estabelece uma ponte entre a fala do adulto e a da criança;
- reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;
- integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a.

O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 137).

Essas orientações auxiliam o professor a agir diante da problemática do ensino da oralidade, bem como facilitam a elaboração de estratégias durante o planejamento das aulas.

Essa atitude favorece o clima de confiança da criança para com o professor, facilitando o processo de transição para a etapa subsequente. Com respeito ao favorecimento da confiança e do afeto no espaço escolar, o RCNEI (1998, p. 117-118) traz uma reflexão muito importante, sabendo desta forma, que as crianças poderão se sentir seguras para, a partir da parceria com o adulto, explorar e experimentar o ato de se comunicar.

A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. [...] A criação de um clima de confiança, respeito e afeto em que as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto, é fundamental. Nessa perspectiva, o professor deve permitir e compreender que o frequente **burburinho** que impera entre as crianças, mais do que sinal de confusão, é sinal de que estão se comunicando (BRASIL, 1998, v. 3, p. 117-118) grifo nosso.

Baseados neste olhar, é necessário afirmar que ao professor cabe uma responsabilidade de gerir esses “burburinhos” nos ambientes de aprendizagem da escola, tanto proporcionando momentos de espontaneidade entre as crianças, quanto conduzindo a conversa de forma que valorize o posicionamento de cada uma. Neste sentido, enxerga-se a necessidade de um repensar acerca das práticas pedagógicas que valorizem o ensino do oral e o compreendam como promotor de autonomia e proficiência comunicativa para a criança.

1.3.1 O Fazer Pedagógico sob uma Ótica de Valorização da Linguagem Oral

A linguagem oral, principalmente após o RCNEI, passou a ser considerada em relação de igualdade com a escrita, isso, segundo Faria e Cavalcante (2009, p. 99), abriu “caminhos para o tratamento da linguagem como ação social, reafirmando o *continuum* das práticas sóciointeracionais que se estabelecem na e pela linguagem”. Esse foi realmente um grande avanço, mas tal concepção tem chegado aos poucos na escola. Ainda se consegue perceber claramente a valorização da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, porém, principalmente na Educação Infantil, o professor precisa ter uma concepção de valorização da oralidade, uma vez que, é nessa etapa de escolaridade que a criança passa a se apropriar da língua oral e, através das diversas situações que lhe possibilitam falar e ouvir, desenvolve e aprimora sua habilidade de expressar e de compreender, bem como seu vocabulário, possibilitando internalizar estruturas linguísticas mais complexas (BRASIL, 2017).

Mediante ao exposto, pode-se perceber a necessidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula tanto quanto são trabalhadas a leitura e a escrita. Os documentos oficiais enfatizam o ensino da oralidade nesta etapa e deixam claro a necessidade de o professor de

Educação Infantil estar convicto dessa concepção, uma vez que “eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem”. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 134).

Sobre esta perspectiva, Negreiros e Vilas Boas (2017) discutem acerca da necessidade de uma ressignificação do fazer pedagógico, sugerindo ser imperativo, no âmbito das políticas públicas se ter reflexões contundentes acerca da prática de ensino da modalidade oral da língua materna, como se observa no trecho abaixo:

[...]a melhoria qualitativa do ensino de língua portuguesa passa, sem desconsiderar outros fatores, pela eficácia do trato das questões orais. E tal eficácia só é possível com uma mudança na formação docente e com o comprometimento das instituições de ensino em aliar saberes acadêmico-científicos às práticas escolares. Em outros termos: acreditamos na necessidade de uma mudança de postura: aulas significativas, com objetivos claros, bem preparadas e bem ministradas, realizadas por profissionais bem formados e conscientes do trabalho docente (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017).

Ainda segundo estes autores, faz-se necessário um olhar especial por parte dos professores acerca do trabalho com o texto oral, principalmente porque o distanciamento dos docentes em relação a uma formação linguística consistente, dificulta a relação com a linguagem e, conseqüentemente, repercute em suas práticas em sala de aula. Desta forma, estes autores refletem sobre a urgente necessidade do professor modificar sua postura de reproduzir as mesmas práticas desde sempre e assumir uma posição de investigador da linguagem oral, diante dos contextos comunicativos em que seus alunos estão inseridos. (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017).

Essa reflexão sobre a formação e prática profissional do professor, estende-se harmonicamente para os docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental, pois é fato que, de uma forma ou de outra, o professor mantém um papel essencial no ensino do oral e no desenvolvimento de práticas orais que capacitem o aprendente, a se posicionar nas diferentes situações do cotidiano. Não se pode esquecer, entre tudo, a constante necessidade de capacitação profissional, pois só assim o professor poderá se atualizar e agir em conformidade com os novos paradigmas educacionais.

Negreiros e Vilas Boas (2017) reconhecem que uma mudança nessa estrutura, que se pode chamar até de engessada, não é simples e depende de políticas docentes no âmbito do sistema educacional de ensino. Os autores apontam cinco medidas que julgam essenciais, e que, mesmo não sendo as últimas, já aglomeram as atitudes mínimas que precisam ser tomadas com relação à revisão das bases curriculares dos cursos de formação, da valorização

dos docentes, das definições didáticas com relação a problemas específicos que possam vir a surgir durante a prática pedagógica, bem como à atenção ao material didático e incentivo à qualificação profissional dos professores de língua materna. Essas medidas podem ser conferidas abaixo:

- a) Revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país**, aliando os conhecimentos científicos da universidade com a prática. É um engano a velha máxima ainda muitas vezes cultuada segundo a qual “as teorias não possam se aliar às questões práticas”. Não há dicotomia entre conhecimento teórico e prático.
 - b) Definições de didáticas específicas de ensino de língua materna para problemas específicos.** A grosso modo, frente a um problema didático, o que um professor precisa fazer para resolvê-lo? Quais as estratégias precisam ser adotadas?
 - c) Valorização das vocações de futuros docentes de língua materna**, com incentivos de várias ordens para que os alunos interessados tornem-se professores.
 - d) Incentivo à qualificação** (formação continuada) dos professores de língua materna, em intercâmbio com as universidades.
 - e) Renovação do material didático** usado nas aulas de língua materna, com propostas equânimes que envolvam tanto a modalidade escrita como a oral.
- (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017).

É evidente visualizar nas medidas citadas pelos autores fundamentos que realmente possam fazer a diferença no ensino do oral e na postura do professor em sala de aula diante deste. A mudança em si pode não ser simples, pois perpassa por um leque de atitudes arraigadas nas formações dos professores, que são carregadas por décadas, mas a implementação destas seria um grande passo para que fosse possível vislumbrar um viés de transformação. Os autores citados também elaboraram uma lista com competências que poderiam ser internalizadas pelos professores, a fim de agir de forma interacional com relação à oralidade.

- a) Capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade.
 - b) Conhecimento textual, discursivo e interacional de práticas/gêneros textuais orais que possam ser trabalhados com determinada turma.
 - c) Cumprimento de metas a serem obtidas no trabalho com gêneros orais na escola.
 - d) Montagem de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral.
 - e) Aplicação de metodologias, como a proposta das “sequências didáticas”, que sejam adequadas ao trabalho com o gênero escolhido.
 - f) Percepção dos riscos e dos ganhos de se trabalhar sob determinada perspectiva metodológica.
 - g) Elaboração de projetos interdisciplinares em que se trabalhe a questão da oralidade.
 - h) Definição de avaliações a respeito do gênero oral trabalhado, centradas nos aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.
 - i) Estabelecimento de gêneros orais públicos com outros gêneros orais ou escritos, a partir de uma ideia noção de “sistema de gêneros”.
 - j) Domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros orais a serem trabalhados.
- (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017).

É razoável compreender que estas práticas não abarcam todas as possibilidades de trabalho em sala de aula e de condutas do professor quanto ao ensino da oralidade, porém, pode-se concordar que são preponderantes para que este se efetue de fato no contexto escolar.

Os PCN'S de Língua Portuguesa sugerem que o trabalho com a língua materna seja desenvolvido com base na teoria dos Gêneros Textuais, a fim de que os alunos ampliem seus conhecimentos e saibam atuar diante das diversas situações comunicativas que vivenciam ou que ainda irão vivenciar. Sendo assim, a diversidade de gêneros textuais orais ou escritos possibilita ao professor trabalhar de forma mais específica com temáticas e contextos históricos referentes à vida social e cultural dos indivíduos, considerando a realidade, faixa etária e formas de aprender de cada um.

O trabalho com Sequências Didáticas, como apontado no item (e) é de suma importância para o aprendizado das crianças, uma vez que se pauta dentro da visão de língua como processo interativo e tem como eixo norteador o uso dos gêneros textuais orais e escritos. Essa proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possibilita ao aluno conhecer diferentes gêneros e promove o acesso a “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, et al., 2013).

Dolz, et al. (2013, p. 82) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ou seja, as atividades elaboradas na sequência didática têm a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, et al., 2013, p. 83, grifo do autor).

Com relação ao trabalho sistemático adequado ao gênero escolhido, Chaer e Guimarães (2012), ao considerarem que o desenvolvimento da linguagem oral acontece por meio de diversas experiências vivenciadas, atribuem ao profissional de educação infantil a responsabilidade de planejar a ação pedagógica com fins de promover “atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”, em sala de aula. Essa concepção das autoras se enquadra na proposta da Sequência Didática definida anteriormente, uma vez que, desde a apresentação da situação, produção inicial até a produção final, os alunos são impulsionados a refletirem sobre todo o processo que ocorre a partir da primeira produção, construindo assim, um processo avaliativo (h).

Essa avaliação, como elencado no item (h) e seguindo as sequências didáticas, também proporciona ao professor, dados sobre o desempenho e aprendizado do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem, se configurando assim em um instrumento de reavaliação

de todo o processo. É importante salientar que, a concepção desse trabalho é de multimodalidade, então, todos esses aspectos citados no item (h) (linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos) são considerados como linguísticos.

Diante do exposto, constata-se a necessidade de se trabalhar com a EI utilizando os gêneros textuais, no nosso caso, os gêneros orais através de metodologias sistemáticas, como as sequências didáticas, baseados em princípios de Direitos para esta etapa de ensino, como os atuais Direitos de Aprendizagem da nova BNCC (2017), também referenciados no RCNEI (1998), que, além de apresentar as orientações teóricas, proporciona orientações didáticas que se aproximam do contexto vivenciado pelo professor nas suas atividades diárias, possibilitando assim, maior flexibilidade do currículo, sendo com isso, possível adequá-lo ao contexto social vivenciado por cada comunidade de crianças. Essa proximidade com o professor em sala de aula refletirá na conduta social das crianças, garantindo com isso, que elas se sintam mais seguras, sendo capazes de dar continuidade ao seu percurso educativo.

Desta forma, pode-se afirmar ser fundamental que o professor de educação infantil se capacite para atuar de forma significativa frente à necessidade de contribuir para a formação de seu aluno, tornando-o um indivíduo ativo e participativo no contexto social. No tocante a isso, pode-se citar o trabalho de formação de professores realizado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), que se refere a um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, com a finalidade de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Esta formação se estendeu à Educação Infantil, no período compreendido entre 2017 e 2018, promovendo a formação de professores e tutores da Educação Infantil com o objetivo de desenvolverem, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas (BRASIL, 2016).

Existem também as formações realizadas nas redes municipais públicas de ensino, oferecidas pela equipe multidisciplinar das Secretarias de Educação, porém, não exime o suporte pedagógico de efetivar sua função de oportunizar formações específicas que venham atender as necessidades que cada contexto escolar apresenta.

II - PERCURSO METODOLÓGICO

A linguagem infantil tem sido um lugar de observação da relação do sujeito com a língua, pois se trata de uma relação especial em que a criança está entrando no circuito da linguagem. E essa entrada desencadeia certos movimentos discursivos, que dão visibilidade a determinados efeitos que ajudam o estudioso a compreender um pouco melhor a relação do homem com a linguagem.

(Evangelina Faria, 2003).

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação, discorrendo sobre o contexto escolar e as etapas em que ocorreu a pesquisa. Para tanto, trazemos à lembrança o objetivo geral exposto anteriormente: investigar como a oralidade é trabalhada no ambiente de aprendizagem da educação infantil, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e seus reflexos na Base Nacional Comum Curricular (2017). É importante retomar também que as escolhas metodológicas e o aporte teórico nos quais nos fundamentamos, concebem a oralidade como uma das modalidades da língua, a qual se realiza em contextos sociais de interação.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo, que tem como objetivo primordial a descrição das características de um determinado objeto de estudo ou, descobrir a existência entre variáveis (GIL, 2009, p.42).

Quanto ao procedimento de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa de campo, a qual estuda um grupo ou comunidade, considerando sua estrutura social. Na pesquisa de campo o pesquisador vai ao encontro da população para obter a informação de forma direta e imerge na realidade pesquisada, buscando com isso, conhecer os costumes e as regras que regem o grupo (GONÇALVES, 2007; GIL, 2009).

Sobre este tipo de pesquisa, Gil (2009, p. 53) ressalta a importância de o pesquisador realizar a maior parte do trabalho pessoalmente, diante da necessidade de ter suas próprias experiências de forma direta com a situação de estudo.

A investigação de campo apresenta tanto vantagens quanto desvantagens. Como vantagens pode-se citar o fato de ser mais fidedigno, por ser desenvolvido no mesmo local onde ocorre o fenômeno e pelo nível maior de participação do pesquisador; e, mais econômico, por não ser necessário o uso de equipamentos. Como desvantagens, pode-se apontar o fator “tempo”, uma vez que costuma ser mais demorado que outros tipos de pesquisa e requer a presença direta do pesquisador; também pode-se ter como risco, a subjetividade, uma vez que o próprio pesquisador interpreta os dados (GIL, 2009).

Como técnica utilizada, optou-se pela observação sistemática, por compreender seu papel fundamental neste tipo de pesquisa. Seu registro foi feito durante as aulas através de tomadas de notas por escrito bem como por filmagens e fotos. Além da observação, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora.

Com relação à observação sistemática tem-se que é comumente empregada em “pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses” (GIL, 2008, p. 104). Sobre o que deve ser observado, este autor enfatiza a necessidade de se ter os objetivos bem definidos, pois eles irão guiar todo o processo de observação.

Segundo Gil (2008), nesse tipo de observação, o pesquisador precisa realizar um planejamento sobre o que deve ser observado e em que momentos isso ocorrerá, como também de que maneira procederá com o registro e organização das informações. O primeiro passo, sobre o que será observado, deve considerar os objetivos traçados na pesquisa, “o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação” (GIL, 2008, p. 104).

Sobre a técnica de entrevista, trata-se de um roteiro composto de um conjunto de indagações no qual o pesquisador se posiciona frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, tendo como finalidade obter os dados que interessam à sua investigação. É um dos procedimentos mais utilizados por profissionais que tratam de problemas humanos, tanto para coleta de dados quanto para diagnóstico e orientação, chegando a ser considerado como a técnica mais importante na investigação social (GIL, 2008, p. 109).

Gil (2008) define a Entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

Com relação à Entrevista por pautas, ou semiestruturada, utilizada nesta pesquisa, percebe-se que apresenta certo grau de estruturação, pois existe uma linha de interesses explorada pelo pesquisador no decorrer de seu curso, porém, o entrevistador faz poucas perguntas diretas, permitindo que o entrevistado fale livremente sobre a temática abordada (GIL, 2008). Sobre o registro das respostas, Gil (2008) afirma que “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista” (GIL, 2008, p. 119). Esta forma de registro foi a utilizada neste trabalho, com o consentimento prévio da entrevistada.

2.1.1 Caracterização da Participante da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de uma professora da turma do Pré II (equivalente ao infantil V) de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB.

A participante é do quadro efetivo da escola e está a oito anos lecionando nesta, destes, metade, na educação infantil. Tem 48 anos, é casada, tem três filhos, só ensina um período, possui graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba, e, nos últimos cinco anos tem participado de formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Município e do PNAIC da Educação Infantil.

Todas as professoras titulares das turmas de Educação Infantil cumpriam os requisitos propostos na pesquisa: tempo de ensino em turmas de educação infantil e o fato de serem do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Município, por este motivo, a participante da pesquisa foi selecionada por critérios adotados pelo gestor da escola.

2.1.2 Descrição da Estrutura Escolar

A Escola Municipal onde aconteceu a pesquisa é de regime integral e atende, em grande parte, os alunos residentes nos bairros de Mangabeira, Bancários, Quadra Mares e entorno. Além da Educação Infantil, a partir de cinco anos, a escola oferta turmas de ensino fundamental, até o 5º ano, além de projetos que envolvem a comunidade escolar.

A escola possui uma área interna muito ampla, dois espaços abertos com parque, uma ampla sala de informática, auditório, biblioteca, sala de leitura, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio coberto, diretoria, secretaria, sala dos professores,

sala de reunião da equipe técnica, banheiros, cozinha e refeitório. A sala de aula possui tamanho adequado ao número de alunos, o que facilita a distribuição das carteiras.

A equipe técnico-pedagógica conta com 02 (duas) supervisoras, monitores, tutores, 01(uma) psicóloga educacional e 01(uma) assistente social. A equipe técnica de apoio é composta por funcionários da secretaria, cantineiras, porteiros, inspetores por bloco e 02 técnicas de informática (duas).

A escola possui três turmas de Pré II. Para cada turma há, além da professora titular, uma tutora que se responsabiliza pelos alunos no período da tarde, a partir da hora do almoço, um professor de recreação e uma monitora para auxiliar nas atividades de sala junto às crianças.

Abaixo temos a foto da sala de aula onde a pesquisa aconteceu. Na foto é possível visualizar uma parte da sala onde as crianças se organizam para a aula e outro espaço além das carteiras, livre, onde é realizada a maioria das leituras, atividades de pintura, brincadeiras e descanso pós-almoço.

Figura 3 - Sala de Aula onde se realizou a pesquisa – Turma do Pré II



Fonte: Arquivo Pessoal

2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A escola onde aconteceu a pesquisa foi eleita por contemplar o ensino infantil, estar na mesma rota da universidade na qual se desenvolveu o programa de mestrado, facilitando assim o trabalho da pesquisadora, bem como pelo fato de ser aberta para acolher pesquisadores e estagiários das universidades.

Para dar início ao processo, foi realizado contato com a escola, agendando uma visita para apresentação do projeto. Nesta foram apresentados os objetivos da pesquisa e

esclarecidas questões sobre a mesma. Também foi feita apresentação do tema do projeto para as professoras, tutoras e corpo técnico da Educação Infantil, a pedido do diretor da escola, em um momento do planejamento mensal da equipe. O projeto seguiu para avaliação na Secretaria de Educação da Prefeitura, no setor de Educação Infantil, onde foi concedida a permissão de execução do mesmo (ANEXO A).

Após a anuência ao projeto (APÊNDICE A) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da participante da pesquisa (APÊNDICE B), iniciou-se sua execução. Foram fornecidas à professora participante explicações sobre a dinâmica em que ocorreria a pesquisa em sua sala de aula, dias, horários e duração da mesma. Após a explicação dos procedimentos da pesquisa, foi garantido o anonimato, a confidencialidade dos resultados e a liberdade de decisão para permanecer na pesquisa.

A coleta de dados ocorreu semanalmente por um período aproximado de três meses. A turma da professora colaboradora era composta por 22 (vinte e dois) alunos matriculados, porém, a média de presença era em torno de 60%. A faixa etária das crianças compreendia entre cinco anos e cinco anos e onze meses. Foram realizadas além das observações sistemáticas, filmagens de momentos específicos de ensino da oralidade, como leituras, rodas de conversa e outros que serão especificados posteriormente. Tudo foi devidamente registrado no diário de pesquisa. Nos dias de coleta, a pesquisadora permanecia em sala o período completo das aulas ministradas pela professora participante.

Quadro 9 – Tempo da Pesquisa e dias de realização da coleta de dados

TEMPO DA PESQUISA	
MESES/2018	DIAS
AGOSTO	03
	10
	17
	24
	31
SETEMBRO	13
	19
	21
OUTUBRO	05
	26

Fonte: dados da pesquisadora

No primeiro encontro, foi entregue ao diretor da escola a autorização da Secretaria de Educação para a realização da Pesquisa. Vale salientar que o Diretor já havia assinado a Carta

de Anuência anteriormente. Em seguida, a pesquisadora foi encaminhada por este até a sala da EI, onde a pesquisa de fato aconteceu.

A pesquisa seguiu rigorosamente as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 196/96) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil, sob o Parecer nº 2.675.441 (ANEXO B).

2.2.1 Instrumentos

Com a finalidade de contemplar os objetivos propostos neste estudo, utilizou-se os seguintes instrumentos:

- Diário de Pesquisa: trata-se de um caderno em que são registradas as ações didáticas observadas no campo de pesquisa. O diário contém encadeamentos descritivos, em que são descritas as atividades, diálogos, expressões faciais e corporais, entre outras; e interpretativos, os quais dizem respeito às avaliações e considerações que irão nortear as análises.
- Câmera filmadora de um celular (sistema Android): utilizado para registrar os momentos de ensino da oralidade em sala de aula. O vídeo e o áudio proporcionam a ampliação das características, qualidades e especificidades dos sujeitos observados. Também possibilitam que detalhes que passaram despercebidos na observação, sejam notados durante a análise das gravações.
- Roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C): elaborado especialmente para este estudo, o roteiro de entrevista semiestruturada contemplou um conjunto de indagações acerca de informações sócio demográficas da professora pesquisada (idade, sexo, escolaridade), como também, questionamentos acerca das concepções desta sobre o trabalho no processo de ensino e aprendizagem da oralidade em sala de aula.

2.2.2 Delimitação do *corpus*

O *corpus* utilizado na pesquisa foi constituído por uma entrevista transcrita realizada com a professora participante sobre suas concepções acerca do trabalho com a oralidade na educação infantil; filmagens de dez momentos de trabalho que envolvem oralidade em sala de aula, realizadas no período entre agosto e outubro de 2018, destas foram separadas para a

análise sete atividades julgadas mais relevantes; fotografias destes momentos e a própria observação da pesquisadora, registrada no diário de pesquisa.

2.2.3 Critério de Análise

Como critério de análise, foi elaborado um protocolo com os objetivos de aprendizagem do eixo da oralidade e as orientações didáticas sobre o ensino da oralidade dispostos no RCNEI e na BNCC (APÊNDICE D). Este protocolo serviu como guia norteador das práticas educativas referentes ao trabalho com a linguagem oral em sala de aula e, com base nele, foi possível observar os objetivos que são contemplados ou não no planejamento e execução das aulas. O quadro a seguir é uma repetição do quadro 8, porém, foram retirados da BNCC os objetivos que se referiam exclusivamente à escrita, permanecendo os seis que fazem menção ao trabalho com a oralidade.

Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do eixo referente à Oralidade

ORALIDADE - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses		
Nº	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) “Falar e Escutar”	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017) “Escuta, fala, pensamento e imaginação”
01	Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
02	Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
03	Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
04	Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
05	Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
06	Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

Fonte: BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 136).
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 45-46).

III - UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há muitos e muitos anos, nos primórdios da humanidade, antes da escrita, as pessoas contavam histórias. Umas serviam para ensinar, outras, para entreter as longas noites ao redor do fogo depois de um dia de trabalho.

(Marcia Xavier de Brito).

Neste capítulo serão apresentadas as análises realizadas sobre o *corpus* da pesquisa. Iniciaremos com as análises da entrevista e, em seguida, dos dados coletados *in loco*.

É importante ressaltar que a motivação para se realizar uma investigação sobre que direcionamento está sendo dado ao ensino da oralidade na Educação Infantil é porque julga-se essa atividade muito importante para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança.

Nossa sociedade tem perdido o simples hábito de contar histórias e mesmo quando se faz uma leitura, muitas vezes, não se vive aquilo que se está expressando verbalmente. É uma leitura mecanizada, para dar conta de um currículo. É preciso trazer de volta o encantamento nos momentos de contar histórias, a leitura pelo simples prazer de ler, a curiosidade, a descoberta. É preciso incorporar o personagem, viver, nem que seja por alguns minutos, o que se está verbalizando, isso é o que envolve a criança e a motiva a ouvir com atenção, querer imitar e buscar sentido nas histórias para seu contexto de vida.

A narrativa é um excelente caminho para o ensino da oralidade e, quanto a isso, o RCNEI traz algumas orientações sobre as práticas dos professores, como se observa no trecho abaixo:

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias [...] Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero[...] São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; [...]; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (BRASIL, 1998, p. 140-142).

Nesta passagem do texto, pode-se entender, de forma resumida, o que se faz necessário para o ensino da oralidade. Utilizando apenas as narrativas o professor pode proporcionar às crianças atitudes de participação que irão favorecer sua autonomia e posicionamento diante das diversas situações comunicativas, como questionar, sugerir, propor, compartilhar. Essa prática também é incentivada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), em que a leitura deleite, momento da leitura pelo simples prazer de ler, e, o cantinho da leitura são incentivados a serem implementados para os alunos, incluindo-os na rotina diária do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

3.1 ORALIDADE SOB A FALA DOCENTE

A entrevista realizada com a professora participante da pesquisa foi acordada com antecedência e teve sua autorização para ser gravado o áudio. O lugar escolhido para a sua realização foi a sala dos professores, no final do horário das aulas. A entrevista durou aproximadamente 11 (onze) minutos. Foram feitas sete perguntas de forma direta e permitido que a entrevistada discorresse sobre o assunto.

- O que é oralidade?
- É importante ensinar oralidade na educação infantil? Por quê?
- Em sua opinião, quais os desafios e dificuldades encontrados pelo(a) professor (a) de educação infantil no trabalho com a linguagem oral?
- A Oralidade é pensada no momento do planejamento de aula? Cite exemplos.
- Se há ensino de oralidade, quantas vezes esse aspecto entra no planejamento da semana?
- Como as crianças se envolvem com o ensino da oralidade? Cite exemplos.
- Quais alunos se destacaram no desenvolvimento da oralidade? Você percebeu esse desenvolvimento através de que estratégias?

Seguindo a ordem das questões:

A **primeira pergunta** indagava sobre o conceito de oralidade. De forma objetiva foi direcionada a pergunta para a professora: Pra você, o que é oralidade? Quanto a isto, a professora respondeu: “Eu a ... oralidade é... a capacidade que todo ser humano tem de se

comunicar através das palavras, né? Tudo aquilo que é verbalizado, pra mim, é oralidade” (PROFESSORA, 2018).

A resposta da professora a essa pergunta nos leva a refletir sobre como os professores estão compreendendo o conceito de oralidade e como estão levando esse conceito para a prática em sala de aula, pois, apesar de ser uma pergunta direta e simples, ainda existe certa insegurança para formular uma resposta.

A “comunicação através das palavras”, como colocado pela professora, se dá também diante de outras modalidades da língua, como num texto escrito ou através da língua de sinais. De acordo com Brasil (2012), a oralidade é uma maneira de possibilitar que o indivíduo participe dos processos de interação em situações comunicativas informais ou formais. Trata-se de uma produção sonora que envolve recursos como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros, assim, não se restringe só ao que é verbalizado, como posto na fala da professora.

Schneuwly e Dolz (2013) também concordam que a língua, em sua modalidade oral, não é expressa apenas pela fala, diversos mecanismos podem auxiliar na composição da oralidade, como já citado anteriormente (sorrisos, gestos, expressões faciais, etc.). Desta forma, entende-se o “Oral” como sendo uma das modalidades da língua que se efetiva através dos gêneros textuais e acontecem em diferentes situações comunicativas (MARCUSCHI, 1997; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013; entre outros).

Mediante a colocação da professora sobre o que é oralidade, pode-se perceber que existe a necessidade de esse tema ser trabalhado na escola, unindo a teoria à prática, bem como, compreendendo-se a relevância do mesmo.

A **segunda pergunta** abrangeu a questão da importância de se ensinar oralidade e por quê. Sobre esta questão a professora respondeu que considera importante sim o ensino da oralidade e continuou:

Porque é... eles estão em fase de construção, né? É a aquisição da linguagem, co, no meu entendimento, ela começa desde que o bebê nasce, né? Então, o ser humano ele nasce, tem contato com a fala e esse contato ele vai se desenvolvendo, né? Eu, eu creio que a gente passa a vida inteira aprendendo oralidade. Então, **na educação infantil a gente pode sim ensinar oralidade**, ensinar como a criança falar, né? **Dar oportunidade pra ela falar.** Por exemplo, hoje na sala de aula a gente fez aquela leitura deleite e o tema da roda de conversa era...o...sobre a história do Ozi Cebola, você percebeu que **tinha crianças que verbalizaram temas que não tinham nada a ver**, tiveram crianças que fizeram links, que eu acho bem importante, né? Como Ozi Cebola jogou futebol, ela (se referindo a uma criança sobre seu irmão mais novo) fez um link, mas **teve criança que falou nada a ver, então ela, ela verbalizou, ela se comunicou, mas ela fugiu do contexto**, então eu acho que a partir do momento que você faz aquela intervenção: Ah, mas a professora quer saber sobre a história... qual sua opinião sobre a história, se você quer falar alguma coisa sobre a história. Isso já é ensinar, a a se comunicar, a se...

a a a verbalizar, né? Porque, você usa a oralidade pra muita coisa, pra se comunicar e **você precisa saber comunicar suas ideias, os seus pensamentos**, então pra mim, no meu entendimento, você sempre tá aprendendo oralidade e você tem sim que ensinar na educação infantil, continuar ensinando, né? (PROFESSORA, 2018) (GRIFO NOSSO).

Diante da colocação da professora a respeito da segunda pergunta, é possível verificar que a mesma compreende a importância do ensino da oralidade para as crianças da Educação Infantil, uma vez que as mesmas se encontram ainda em fase de aquisição de linguagem e, portanto, precisam ser direcionadas e estimuladas nesse processo, visando, principalmente saber se colocarem diante dos diversos contextos de vivências.

Quanto a dar oportunidade para a criança falar, a professora reitera o primeiro pensamento de ensinar oralidade, pois na fala espontânea a criança também está trabalhando a oralidade. Quanto à afirmação de que a criança “fugiu do contexto” é importante ressaltar que, entender que a criança muda o foco e trazê-la para o tema em questão é ressignificar a fala e isso ajuda a criança desenvolver o tema proposto e permanecer no foco. O importante é fazer de forma que a criança não se sinta tolhida, mas guiada para uma linha de raciocínio. É necessário, tão somente, planejar momentos para isso e buscar perceber o que a fala da criança quer transmitir, ou seja, considerando o que está no RCNEI (1998, p. 117): “A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório”.

Com relação à **terceira pergunta** sobre os desafios e dificuldades encontrados pelo professor de EI no trabalho com a linguagem oral, a professora pontuou que o pouco tempo para se trabalhar tudo o que é necessário seria seu desafio atual, acompanhado da falta de limites das crianças, o que, segundo ela, faz com que se perca mais tempo de trabalho com eles.

Os desafios ::: olha, o meu desafio atual, certo? Como professora da educação infantil de um modo geral, eu eu eu eu costumo dizer que é **tempo**, sabe? Eu t..., eu **acho que a gente tem pouco tempo pra se trabalhar com as crianças** porque, o horário é às sete mas elas só chegam às sete e meia [...] daí o tempo acaba ficando reduzido, não só pra oralidade, mas pra você trabalhar todos os eixos, né? [...] **eu também tenho dificuldade em relação à questão de limites, né? Porque as crianças vêm de casa sem nenhum limites e eu tenho que fazer esse trabalho de colocar limites**, então acaba que o tempo vai reduzindo ainda mais, o tempo que eu puderia tá fazendo uma **contação de história**, o tempo que eu puderia estar fazendo uma dramatização, aquela **roda de conversa** que você viu, né? **Quando a criança não tem limite, quando a criança não sabe esperar, aquela roda de conversa ela é mais difícil, então eu tenho que trabalhar muito mais tempo a questão do limite pra eu poder fazer uma roda de conversa com eles**, que hoje, a gente realiza, mas no começo do ano era impossível fazer uma roda de conversa, porque eles vêm sem nenhuma noção de esperar, de limite, de vez, né? (PROFESSORA, 2018) (GRIFO NOSSO).

Essa fala da professora traduz um desabafo. Ela se mostra insatisfeita com o pouco tempo que diz ter para trabalhar o planejamento do dia. Esta inquietação da professora e o receio de não consolidar as atividades que planejou denotam sua preocupação em cumprir com o planejamento estabelecido, isso é uma atitude importante.

A professora também pontua sua angústia em lidar com a falta de limites, que, segundo ela, interfere no bom andamento da aula, dificultando sua completa execução, como esclarece em “eu tenho que trabalhar muito mais tempo a questão do limite pra eu poder fazer uma roda de conversa com eles”.

Essa questão referente ao comportamento é apontada pela professora como sendo um impedimento que precisa ser trabalhado, mas ao mesmo tempo, a professora demonstra se sentir estar fazendo um papel que transcende o seu, pois não percebe o apoio da família: “Porque as crianças vêm de casa sem nenhum limites e eu tenho que fazer esse trabalho de colocar limites” (PROFESSORA, 2018).

É necessário compreender que falta de limites é diferente de conversas soltas em sala de aula. Estas últimas podem ser administradas pela professora e até, utilizadas para trabalhar oralidade em sala de aula, porém, um comportamento indisciplinar necessita do apoio e participação ativa da família, com a finalidade de contribuir com o próprio processo educativo da criança. Faz-se necessário, portanto, que o professor saiba distinguir o comportamento indisciplinar das crianças do barulho de suas falas, uma vez que, “o frequente burburinho que impera entre as crianças, mais do que sinal de confusão, é sinal de que estão se comunicando” RCNEI (1998, p. 138). É preciso tentar conduzir a fala das crianças para o momento da conversa, sem prejudica-las em sua comunicação, pois muitas vezes, essa inquietação revela que estão dispostos a dialogar, perguntar ou apenas uma intenção de se comunicar (RCNEI, 1998).

Apesar de pontuar a falta de tempo e a falta de limites das crianças como desafios a serem vencidos no dia a dia em sala de aula, a professora faz menção de atividades que julga importante em sua rotina, como a roda de conversa e a contação de histórias. Essas atividades constituem, juntamente com outras, possibilidades de se garantir o ensino da oralidade, o que favorece, de forma direta, o desenvolvimento social e cognitivo da criança (BNCC, 2017; DCNEI, 2009; RCNEI, 1998).

A **quarta pergunta** faz alusão ao momento do planejamento de aula. É importante citar que o planejamento nesta escola é realizado por grupos de mesmo nível escolar, ou seja, em se tratando da EI, as professoras e tutoras se reúnem e organizam juntas o planejamento. Desta forma, foi perguntado a professora se a oralidade é pensada no momento do

planejamento e solicitado que a mesma fornecesse exemplos de como isso acontece. Sobre esta pergunta, a Professora respondeu:

... Sim, né? **Agora assim, a gente foca muito nessa questão de roda de conversas, né? É escutar músicas, tá?** Que eles **cantem**, trabalhar **trava-língua**, a gente trabalha, é ... **poemas**, trabalha **construção coletiva de textos**, então em tudo isso envolve oralidade, a gente pensa assim. Pode, **poderíamos pensar mais, mas no momento é o que a gente pensa (risos)**. (PROFESSORA, 2018) (GRIFO NOSSO).

A resposta a essa pergunta demonstra uma reflexão crítica ao próprio trabalho. Essa é uma atitude positiva, pois é necessário que o educador busque repensar suas práticas, ressignificando-as, sempre que possível. A professora reconhece que poderia fazer mais, porém, as condições ofertadas limitam suas ações. Entende-se que, esse limite, pode ser acerca de condições materiais, tempo, assim como de qualidade de investimento em formações específicas. Neste caso, presume-se que a professora poderia pensar oralidade na brincadeira também. Utilizar situações como distribuir fantasias para criarem histórias; criar o roteiro de uma viagem a partir da montagem de um caminho (estrada, avião, etc.), entre outras possibilidades.

Como exemplos de trabalho com a oralidade, a professora cita a roda de conversas, músicas, trava-línguas, poemas, construção coletiva de textos, apesar destes fazerem parte de um leque de atividades do trabalho com oralidade em sala de aula, não ficou evidente o trabalho sistemático realizado com gêneros orais, importante para se alcançar os objetivos esperados através das atividades.

Diante da afirmação da quarta pergunta, foi realizada a próxima. Neste caso, a **quinta pergunta** procurou saber da professora quantas vezes o aspecto oralidade entra no planejamento da semana. Quanto a isso, a professora respondeu:

Olha, é, **leitura deleite é obrigado**, pelo menos a gente, se se colocou essa obrigação na educação infantil. **Leitura deleite todos os dias tem**. Na rotina ela tem que ter ou no começo do horário, ou depois do intervalo, cada professora ele, ele, ele coloca sua leitura deleite no horário que ele, que ele acha conveniente, né? E essa leitura deleite, quem planeja, escolhe já os livros na biblioteca, por exemplo, a gente tá trabalhando o projeto “Quintandinhas”, então a gente vai na biblioteca, escolhe os livros ligados ao assunto, a semana que vem Ana (professora de outra turma) vai **pesquisar sobre meios de transporte**, ela já pegou cinco livros, ligados a esse assunto, então **a gente sempre aproveita, natureza e sociedade, matemática, musicalização, algum tema que for trabalhado preponderante naquela semana, ele tem sempre um suporte de uma leitura deleite e nessa leitura deleite tem roda de conversa, num tem como você fazer uma leitura deleite sem roda de conversa, né?** Então, **todos os dias tem roda de, é, rod...leitura deleite e roda de conversa** e durante a semana além da leitura deleite e da roda de conversa, a gente trabalha atividades que contempla a consciência fonológica, né? Que contempla as letra, as palavras, a gente trabalha trabalha muito lista de palavras e eles, são eles

que constroem e eles verbalizam, por exemplo, lista de frutas, vai escrever banana. Como é que se escreve o “ba”, como é que se escreve o “na” e eu não sei se você já participou desse, desse processo. (pesquisadora responde ao fundo: uma vez). Uma vez, pronto. Então, tudo isso, **eu creio que todos os dias a gente contempla a oralidade no planejamento da gente.** (PROFESSORA, 2018) (GRIFO NOSSO).

Sobre essa pergunta existem alguns aspectos a considerar. Primeiramente, apesar de a leitura ser importante e auxiliar no processo de aprendizagem, a concepção de leitura deleite da professora não condiz com a abordada pelo Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012). Existe, neste caso, um equívoco entre a leitura deleite e a leitura dirigida. De acordo com o PNAIC (2012), a leitura deleite é a leitura por prazer, sem necessariamente, fazer parte da temática abordada no dia da aula. Possui a funcionalidade de conduzir professores e alunos a ter uma aproximação com as obras, construir uma relação de pertencimento e de intimidade com os livros, desenvolver o gosto por leituras, descobrir o prazer de ler; ampliar o vocabulário, apreciar diversos gêneros textuais, trabalhar o senso crítico, aguçar a criatividade, ampliar o repertório literário, e, naturalmente, desenvolver oralidade, pois amplia o repertório de palavras conhecidas que poderão ser usadas (BRASIL, 2012a).

A leitura realizada pela professora configura-se como leitura dirigida, a qual se baseia na leitura como recurso para a compreensão ou introdução de algum conteúdo didático. O problema em utilizar a leitura dirigida como leitura deleite é que privará a criança de vivenciar a leitura como fonte de divertimento, prazer e até mesmo como uma prática cotidiana e, com o tempo, a leitura se tornará algo de cunho exclusivamente escolar, como fonte de aprendizado. Também é colocada pela professora a necessidade de ter roda de conversa após a leitura deleite, porém, uma vez que a leitura deleite é realizada por diversão, prazer, não existe a necessidade obrigatória de uma contextualização após, ou de uma roda de conversa. Pode-se até utilizar a leitura deleite realizada e oportunizar uma roda de conversa, mas, não, de cunho obrigatório.

Outro aspecto sobre a roda de conversa é que a mesma pode ser realizada para diversos fins, não necessariamente para tratar do assunto do texto lido. Pode-se realizar roda de conversa para combinar uma saída pedagógica, a rotina da sala, conversar sobre família, decidir brincadeiras, entre outras situações.

Destaca-se, portanto, a importância da leitura dirigida para fins de propor informação e aguçar o potencial crítico de pensar, questionar e sugerir da criança, porém, reafirma-se aqui a diferença com relação à leitura deleite, a qual, apesar de também necessitar de estimulação, é realizada apenas pelo prazer de ler.

Como as crianças se envolvem com o ensino da oralidade? Cite exemplos. Esta foi a **sexta pergunta**. Para tal, a Professora comentou:

Se envolvem bem. **Elas querem até falar demais** e às vezes **o tempo não dá** pra que todas falem o tanto que elas querem falar, né? Cê viu hoje na história que **elas querem interromper a história no meio da história**, às vezes **eu fico em conflito, deixo interromper, num deixo** e às vezes, eu perco o fio da, né? **Perco o o objetivo da história**, mas **elas gostam de falar** e se deixar minha filha é a manhã inteira só falando. Se envolvem muito, gostam muito de verbalizar tudo (PROFESSORA, 2018) (GRIFO NOSSO).

Sobre esta pergunta, a Professora expõe um dilema que vive nos momentos em que a criança está querendo falar, segundo ela, “falar demais”: ela deve permitir que a criança fale, mesmo extrapolando o limite de tempo, ou, ela restringe a fala da criança, para dar continuidade à atividade? Quanto a essa indagação, o RCNEI (1998, p. 121) traz a seguinte colocação:

A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: **há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes**, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, **mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa**. (BRASIL, 1998, p. 121) (GRIFO NOSSO).

Essa reflexão do RCNEI sobre a fala da criança torna-se muito propícia, uma vez que norteia o que deve ser feito nesse momento, como auxílio ao professor. Apesar de se valorizar a fala da criança, ensinar oralidade também é ensinar como se colocar, se posicionar em diferentes situações comunicativas, ou seja, não é restringir a fala da criança, mas conduzi-la de forma adequada ao momento, valorizando seus posicionamentos e desejos expressados. O fato das crianças gostarem de falar é algo precioso e só precisa ser mediado, deve-se com isso, permitir que as crianças desenvolvam suas capacidades comunicativas nas diferentes situações propostas, incentivando, contudo, a escuta e a administração da fala (BRASIL, 1998). É importante que nesses momentos as crianças conversem entre si, complementem a fala do colega, ampliem o diálogo, respondam a questões propostas pela professora, utilizem a fala de forma espontânea.

A **sétima questão** indagava a Professora sobre alunos que, na sua percepção, se destacaram no desenvolvimento da oralidade e quais foram as estratégias que possibilitaram perceber esse desenvolvimento. A esse respeito, a Professora pontuou que:

Olhe, eu tenho uma aluna que ela é destaque desde que chegou pra unidade, né? [...] ela tem assim uma linguagem, a fala dela é uma fala bem concantenada, né? Você percebe que **ela conjuga bem direitinho**, é uma **fala bem de adulto mesmo** e **eu tenho as crianças que que cresceram**, por exemplo W..., **ele tinha uma fala infantilizada** quando chegou na unidade, é, por questões é de abordagem, em casa ele é **ele é tratado como bebê** [...] E a gente foi cortando isso daí. Por isso que é possível sim trabalhar a oralidade. Você é criança... **você já é um rapaz, tem cinco anos, fala direito**. A gente foi fazendo as intervenções e **hoje W... ele fala e dá pra entender**. Quando ele chegou na unidade eu não conseguia entender o que ele falava de tão é como é confusa era a fala dele. [...] tem o A... também que **não interagia**, não manuseava brinquedos, **não brincava com ninguém**. Hoje ele interage, [...], expressa os desejos dele. A. eu via A... chorando num sabia nem o que tava acontecendo, as crianças batiam em A..., **A... não expressava nenhuma reclamação**. **Hoje ele veio pra mim dizer que alguém cuspiu nos olhos dele**, então **isso pra mim é um progresso**, porque ele foi afetado e ele através da linguagem ele tá expressando o incômodo dele, né? [...] (PROFESSORA, 2018) (GRIFO NOSSO).

Diante da resposta da professora é possível inferir ao menos, três situações: na primeira, a professora valoriza a fala de uma criança que julga ser adulta. Na segunda, aponta motivos que favoreceram a fala infantilizada de outra criança e utiliza de intervenções que, ao invés de auxiliar numa construção mais complexa da fala, pode resultar em um afastamento afetivo por parte do aluno. Essa atitude ainda está atrelada a uma outra concepção de linguagem. Linguagem enquanto interação prevê diferentes formas de linguagem: formais, informais, completas, incompletas, que se completam com o contexto, etc. No RCNEI (1998, p. 126), encontramos a seguinte orientação: “as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem”. O RCNEI orienta ainda que:

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará a continuidade da conversa (RCNEI, 1998, p. 136).

A atitude diante de uma fala da criança que ainda não se expressa de forma mais completa e complexa, deve ser de acordo com o que é orientado pelo RCNEI, pois tal atitude, irá promover um clima de confiança, afeto e respeito para a criança e ajudá-la no processo de construção da fala, apoiada na parceria do adulto (RCNEI, 1998, p. 138). Portanto, deve-se trabalhar com a criança para que a mesma saiba expressar seus sentimentos, desejos, insatisfações, como no caso de A..., pois com ele, como relatado nas palavras da professora, realmente pode-se designar uma evolução e essa é a pretensão maior do ensino da oralidade,

que a criança consiga interagir em diferentes situações comunicativas, falando, expressando, se fazendo ativo diante do evento. Nas diversas interações com a linguagem oral, as crianças vão realizando tentativas de descobrir as regularidades que a compõe, usando todos os recursos disponíveis: as histórias conhecidas, vocabulário familiar, etc. Deste modo, acabam criando formas verbais, palavras e expressões, tentando assim, se apropriar das convenções da linguagem.

O importante é ter a convicção de que criança deve falar como criança e não se deve esperar um comportamento oral da criança semelhante ao do adulto, uma vez que, cada uma irá desenvolver suas habilidades linguísticas de acordo com o incentivo que recebem e o contexto social do qual fazem parte.

A terceira situação observada diz respeito à atitude da turma em relação ao aluno A. Por que as crianças batiam nele? Era pela sua maneira de ser? Ou pela sua fala? É preponderante que, em casos como esses, a professora intervenha, inclusive, através de rodas de conversa sobre respeito, o modo de ser de cada um, ritmos diferenciados de aprendizagem, etc. Esses momentos podem, não só elucidar o porquê das ofensivas, como também auxiliar na boa convivência entre todos.

3.2 ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção é apresentada a leitura analítica sobre a prática da professora em sala de aula com relação ao ensino da oralidade. Esta análise tem como base as orientações didáticas contidas no RCNEI (1998) e a base teórica utilizada neste trabalho. Diante disso, foram descritas e detalhadas, neste item, as atividades realizadas pela professora colaboradora da pesquisa, sendo selecionadas as mais relevantes e que continham mais informações para este estudo. Foram realizados 10 (dez) encontros em três meses, destes, foram retiradas para a análise, 07 (sete) atividades de momentos específicos de trabalho com a linguagem oral.

A fala das crianças é apresentada de forma numerada, seguindo a ordem da colocação de cada uma. Ao todo foram citadas as falas de 11 crianças, sendo as 6, 7 e 8 meninas.

O objetivo foi observar a prática e metodologia da professora, por este motivo, não foi possível focar em um número maior de crianças, porém, em todas as atividades, era dada uma atenção a um grupo de crianças, que nem sempre era o mesmo em todos os momentos, geralmente composto por três, quatro ou cinco crianças, além da professora.

PRIMEIRA ATIVIDADE

VIVENCIANDO LEITURA

Livro: Ozzy Cebola e os dinossauros barulhentos. “Os Quitandinhas”. Ed.: Vale das Letras.

A leitura foi realizada com as crianças sentadas no chão, juntamente com a professora, em círculo, após o recreio e momento de *relax*.

Para uma melhor análise, concentrou-se a observação na fala da professora e em quatro crianças dispostas de forma aleatória no círculo, com o objetivo de verificar a forma com que interagem diante da história e como a professora lida com isso. Foram separados para a análise, fragmentos relativos à interação e tentativas de interação criança-professora.

Seguindo as orientações do RCNEI (1998) e partindo da concepção de que a interação sócio-discursiva é fundamental para o desenvolvimento da oralidade nas crianças, foi realizada uma análise da qualidade da interação adulto-criança no momento da leitura compartilhada, com a finalidade de compreender as práticas educativas e como estas podem contribuir para um desenvolvimento significativo da oralidade.



Fonte: Google imagens

Figura 4: Leitura compartilhada de Ozzy Cebola e os dinossauros barulhentos



Fonte: Arquivo pessoal

Professora	Olha só, hoje, a professora vai continuar...
Criança 1	(enquanto a professora falava...) inclinando a cabeça para olhar para a professora: É de cebola. Cebola. História da cebola.
Professora	A história da Cebola. Ozi Cebola e os dinossauros barulhentos
Criança 1	(Bate palmas e sorri).
Professora	Ozi Cebola e os dinossauros barulhentos. D... eu quero que você faça silêncio. Todo mundo agora, é hora só de ouvir.
Criança 2	Tia, tia, ó o dinossauro aí do lado
Professora	Exatamente
Crianças* ³	Cadê? Cadê? Cadê?
Professora	Nan, nan, nan, nan, nan, nan, nan. Depois a gente olha.

Mediante o excerto acima acerca de um momento da leitura compartilhada com os alunos, é possível perceber vários pontos que merecem destaque. Logo no início da leitura, a criança 1 demonstra reconhecer a história que será lida, e tenta antecipar do que se trata, mas não consegue atenção para essa sua fala, mesmo assim, a criança se anima, ao ouvir que a história é mesmo sobre o que pensava ser. Em outro momento, a criança 2 percebe que tem um dinossauro na capa do livro, aponta, mostrando para a professora, isso chama a atenção dos demais colegas, porém, também não é possível neste momento, firmar uma relação interativa.

A fala: “Todo mundo agora, é hora só de ouvir”, implica uma não permissão para dar opiniões, sugestões, fazer questionamentos, impossibilitando, com isso, uma interação da criança com a história, com as outras crianças e com o adulto. Sabe-se da necessidade do ouvir com atenção para o aprendizado, a escuta atenta tanto da leitura pelo professor, quanto da fala dos demais colegas é importante para a compreensão, porém é necessário que o professor também possibilite ao aluno a oportunidade de participar ativamente de atividades como estas, favorecendo, a partir daí, o estabelecimento de relações com a sua forma de pensar e a maneira de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, v. 3, 1998).

Esse clima de ansiedade e essa agitação das crianças poderiam ser minimizados através de uma leitura de antecipação, ou seja, apresentar a capa do livro, permitir que os alunos levantem hipóteses e deem sugestões sobre a história, podem frear a ansiedade das crianças, além do que, permite que estas façam uma leitura prévia do momento, aumentando assim, o interesse pela história.

Para o RCNEI (1998), o professor dispõe de um grande número de estratégias que podem enriquecer as atividades de leitura, como fazer comentário prévio do assunto principal do texto; levantar hipóteses a partir do título; oferecer algumas informações para situar a

³ Criança (s) *: Crianças fora do ângulo de observação da câmera.

leitura; criar um suspense acerca da história; fazer menção de outros textos conhecidos que tenham relação com o texto lido; estimular a conversa entre as crianças para compartilharem sobre a leitura; favorecer a troca de opiniões e comentários, entre outras (BRASIL, v. 3, 1998). Percebe-se, assim, de modo claro e objetivo, a necessidade de envolver a criança na história, possibilitando que esta atue ativamente, mesmo sem ainda conseguir ler de maneira formal e como o professor de educação infantil pode proporcionar esse enriquecimento nas atividades de leitura.

O RCNEI (1998) destaca ainda que, em diversas vezes a leitura possui a participação das crianças, principalmente em momentos que se repetem ou que já foram memorizados por elas em leituras anteriores do mesmo texto, por este motivo, aguardam ansiosas “a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. Diferenciam também a leitura de uma história do relato oral. No primeiro caso, a criança espera que o leitor leia literalmente o que o texto diz” (BRASIL, 1998, p. 144).

No fragmento abaixo, a professora comenta sobre o cenário criado para a história e faz uma pergunta para os alunos.

Professora	Que cenário as crianças inventaram hoje? Uma terra de dinossauros! As crianças inventaram uma terra de dinossauros. Que legal! Que maravilha! (nesse ponto a professora se afasta mais para trás, para facilitar a visualização das imagens do livro, quando o levanta para que as crianças as vejam). Quem aqui já assistiu a um filme de dinossauros?
Crianças*	Eu... (De forma simultânea e levantando as mãos)
Professora	É legal, num é?
Criança 3	Tia, eu já assisti um filme de Jurassic park
Professora	Olha só! Não. Só escuta, óh! Que será que essas crianças vão aprontar nessa terra de dinossauros? Eu tô pensando aqui... pensa aí, vocês, só pensa, não fala não.
Criança*	Tia
Professora	Pensa, só pensa (fechando os olhos e colocando a mão na testa). Pronto, guarda o pensamento. Já já vocês falam.

A criança 3 faz um comentário, afirmando que já assistiu ao filme, porém a professora prefere não interagir com a colocação da criança e diz: “Olha só! Não. Só escuta, ... Eu tô pensando aqui... pensa aí, vocês, só pensa, não fala não”.

Essa atitude da professora pode ter a finalidade de manter o momento de escuta e não causar tumulto nas falas, mas cabe ao professor saber administrar as falas das crianças de forma que haja harmonia, porém que não restrinja a criança de se colocar em uma situação, até porque foi realizada uma pergunta, a qual, a criança estava tentando responder. Em Brasil (1997, p. 67) encontramos a seguinte afirmação: “É no clima de comunicação criado pelo

educador que a criança irá dominando a linguagem”. Esta citação confirma o que foi dito anteriormente sobre a mediação do professor nessa hora. Esta é uma excelente oportunidade para se trabalhar a construção da linguagem e do pensamento da criança.

Em outro trecho, a criança 4 introduz um comentário:

Criança 4	Tia, tia ((?)) disse que foi lá, no, no, não sei como é que é
Criança 3	Jurassic Park
Criança 1	É o parque dos dinossauros
Professora	É, eu já assisti. Depois a gente conversa
Crianças*	Tia, tia
Professora	Ô, ô, ô, ô, ô, ô. Não é hora de conversar. É hora de escutar. A hora de escutar. Hora de escutar (falando com a criança 2).

Percebe-se a necessidade das crianças em comentar sobre a pergunta feita, pois elas tinham algo a dizer a respeito. O RCNEI (1998), deixa claro sobre a necessidade de o professor escutar atentamente a criança e a importância desse ato para o desenvolvimento da linguagem oral da criança, bem como do seu comportamento diante das situações comunicativas. É necessário trabalhar os turnos da fala da criança, mas isso não pode impedir que a mesma dê sua opinião, comente, pergunte. Essa interação, como já citado anteriormente (BRASIL, 1997; RCNEI, 1998) concorrerá para o desenvolvimento social, linguístico e cognitivo da criança.

De acordo com Vygotsky (2001b, p. 148), “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”. A partir dessa citação, pode-se entender que a criança não é um ser passivo nas interações, ao contrário, ela dialoga ativamente, embora compreenda de forma diferente do adulto, ela precisa da motivação para construir o pensamento e, momentos como o da leitura, são excelentes fontes motivacionais.

Ora atrás das palavras, ora à frente delas, as crianças vão acompanhando a leitura pela voz, geralmente, de um adulto. Vão seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas do leitor intérprete. E é essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto. A atividade do leitor ouvinte é intensa, seja diante do texto ficcional, seja do não ficcional. Essa modalidade de leitura compartilhada pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são **convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e também reapresentar**, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas etc. A leitura se prolonga na interdiscursividade (BRASIL, 2016, caderno 5, p. 25-26).

Nesse trecho fica perceptível o entrelaçamento e a importância existente entre as modalidades de linguagem oral e escrita, em que a leitura é tomada como produção de sentido e as crianças são enxergadas como sujeitos ativos. Esse deve ser o caminho pensado no ato de planejar e executar um momento de leitura compartilhada.

Em outro instante da leitura realizada pela professora é possível encontrar um momento de interação, em que a professora não só escuta com atenção, como também, dá voz à criança e a auxilia na sua construção de ideias acerca do texto. Pode-se verificar essa ação no trecho abaixo:

Criança 1	(Fala algo como se soubesse o que vai acontecer na história).
Professora	Meu Deus! Eu acho que ... (criança 1) já leu essa história. Tu já leu?
Criança 1	(Balança a cabeça indicando que sim)
Professora	Aonde?
Criança 1	Aí (apontando para o livro)
Professora	Quem leu pra tu?
Criança 1	Eu sozinho
Professora	Tu sozinho? Lá na Biblioteca? Hã!!!
Criança*	Eu também li. Eu também li na biblioteca
Professora	Ele tá dizendo, ele tá dizendo que vai aparecer...diz aí pra turma
Criança 3	Dinossauros pequenos, aí depois aparece dinossauros grandes
Professora	Hã??? (com rosto de espanto). Menino, tu leu mesmo, visse?
Criança 3	Aí, ele fica, ele fica, ó tia! Os grande fica bravo, aí depois fica feliz, porque os meninos tavam vendo ele jogando bola, aí ele fica bravo e depois fica feliz.
Professora	Meu Deus! Tudo isso você aprendeu na leitura na biblioteca? Vocês sozinhos?
Crianças 1 e 3	(Balançam a cabeça indicando que sim).
Professora	Estou maravilhada. Estou maravilhada.

Nesse trecho, a professora permite que a criança exponha seu pensamento de forma mais completa e introduz perguntas que facilitam a construção da sua fala, fazendo um fechamento adequado, sem cortar o pensamento da criança. Também dá oportunidade para que a própria criança explique o enredo da história, que ainda irá acontecer. Nesse momento, percebe-se que, por ter tido essa oportunidade, a criança se mantém mais atenta à leitura da professora.

Sabe-se que não é fácil gerir um grupo grande de crianças na faixa etária de cinco anos de idade, mas, é necessário que o professor se planeje, busque orientação e tenha sensibilidade para agir em cada momento, com a diretriz necessária a cada um, pois, “o trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas” (BRASIL, v. 3, 1998).

A execução desta atividade mostrou ser possível a promoção da oralidade através da leitura compartilhada. Apesar de no início desta existir uma preocupação para que as crianças permanecessem atentas à leitura, no decorrer da história a professora consegue estabelecer uma interação com os alunos e permitir que estes participem do momento de forma ativa, sem perder o foco na leitura. Este contexto é importante para que o professor compreenda a necessidade de buscar uma ressignificação do fazer pedagógico, em busca de quebrar paradigmas estereotipados e reinventar possibilidades que promovam o desenvolvimento da oralidade nas crianças.

Diante do exposto, é possível perceber que, a leitura faz parte do planejamento das aulas e é trabalhada regularmente em sala, porém, existe a necessidade de se trabalhar mais a interação das crianças com esse momento. É imprescindível para o bom andamento da atividade que a professora defina como será contada a história: fazendo perguntas? Com pequenas interrupções para as crianças opinarem? Ou de forma integral sem paradas? Essa definição precisa ser pensada no planejamento.

A exploração dos textos e das partes que o antecedem é importante para que a criança desenvolva a escuta atenta e a fala proficiente. Como dito anteriormente, a criança precisa de motivação para aprender, para construir seu pensamento (VYGOTSKY, 2001b) e, momentos como os da leitura, são enriquecedores para que esta aprendizagem aconteça.

SEGUNDA ATIVIDADE

INICIANDO UMA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Tema: As caixas de brinquedos em sala de aula

Pergunta motivadora: O que fazer com as caixas de brinquedos para não atrapalharem a aula?

Registro: Fotos, filmagens e anotações.

A professora costuma seguir uma rotina que é elaborada no início da aula, depois da acolhida, juntamente com os alunos e, nessa rotina fica decidido o que poderão fazer nesse dia também em relação às brincadeiras e em que momentos. Sem estar em conformidade com a rotina e sem autorização prévia da professora, as crianças estavam, de maneira recorrente, pulando as etapas e brincando com as caixas de brinquedo. Então, depois de tanto chamar a atenção, a professora organizou um momento para resolverem essa questão: o que fazer com as caixas de brinquedos para não atrapalharem a aula?

A professora inicia dizendo que precisava ter uma conversa com eles, pois ela estava triste com o comportamento deles e com raiva da caixa de brinquedos que estava atrapalhando o momento das atividades. As crianças interagem neste momento, porém a fala das mais participativas foram pontuadas no diálogo abaixo.

Criança 5	Tia, tia
Professora	Diga (...) (se dirigindo a criança 5)
Criança 5	Quando voltar da hora do parque, por que a senhora não esconde?
Professora	Eu vou precisar esconder? E, eu tenho onde esconder? Óh, a sugestão de (...): “quando vier da hora do parque, esconder”. Eu não tenho espaço pra esconder. Tá muito difícil isso aí.
Crianças*	Tia (falas simultâneas)
Professora	Diga (...) (se dirigindo a criança 2)
Criança 2	Ali em cima (apontando para o armário que já estava com uma mala em cima)
Professora	Quando for brincar, eu vou ter que me espichar pra pegar. Isso é justo comigo? Não, eu quero uma solução melhor.
Crianças*	(Falas simultâneas)
Professora	Licença, (...) vai falar (em relação a criança 6). Diga (...). Licença, por favor. Dê uma sugestão melhor, porque esse negócio de esconder lá em cima a caixa, eu que vou ficar prejudicada. Diga (...).
Criança 6	Pede ajuda.
Professora	Pede ajuda de quem?
Crianças*	(crianças se agitam, falas simultâneas)
Professora	Não. A gente precisa ter uma solução melhor. Diga. (apontando para criança 2)
Criança 2	Precisa um tempo pra brincá e tempo pra fazer tarefa.
Professora	Amém, meu Senhor! Que sugestão maravilhosa! Tem que ter um tempo pra brincar e tem que ter um tempo pra fazer tarefa. Se vocês seguirem a sugestão de PJ eu não vou mais ter raiva dessa caixa branca e nem dessa caixa vermelha e não vou ficar chateada com vocês, gente.
Crianças*	Eu sigo. Êêê... (vibrando juntas)
Após essa solução, todos tiveram a oportunidade de continuar dando ideias, mas em sua maioria, passaram a confirmar a sugestão da criança 2. No final, a professora perguntou quem iria ajudar e todos levantaram a mão confirmando que sim.	

Esta atividade estimulando as crianças a darem uma resposta para um problema proposto promove o levantamento de hipóteses, a seleção e interpretação de informações, competências essas que serão necessárias não só para a vida escolar, mas para todo contexto social vivenciado pela criança, inclusive na vida adulta. É uma atividade que promove a autonomia de pensamento e auxilia na tomada de decisões (RCNEI, 1998).

Ao propor que as crianças apresentem uma solução, a professora também delega certa responsabilidade a elas o que também é importante para a sua formação moral e social, assumindo um papel ativo no contexto em que estão inseridas.

É importante motivar constantemente as crianças a encontrar respostas para as diversas situações do cotidiano, como: alguém tocou a campainha da porta, o que devo fazer? Derramei leite no chão da cozinha, e agora? Como devo proceder? Eu briguei com meu melhor amigo. O que devo fazer agora? Estou com medo, me perdi de meus pais. Como devo agir? Esses são exemplos de situações que podem ocorrer no dia-a-dia das crianças e elas precisam ser preparadas para agir diante dessas ocasiões. Para tanto, é necessário aproveitar as oportunidades e trabalhar a solução de problemas, o que promoverá comunicar ideias, confiança, bem-estar e autonomia na forma de agir e organizar o pensamento.

Figura 5: Momento em que chegaram à solução do problema proposto.



Fonte: Arquivo Pessoal

TERCEIRA ATIVIDADE

CONSTRUINDO UM MOMENTO DE VOTAÇÃO

Tema: Nome da árvore que a turma plantou na escola em comemoração ao “Dia da Árvore”.

Pergunta motivadora: Como a gente pode escolher o nome da árvore de nossa turma?

Registro: Fotos, filmagens e anotações do momento.

Nesse dia, cada professor levou sua turma no primeiro horário para plantar uma árvore no jardim da escola. Depois, cada turma teria que confeccionar uma plaquinha de madeira com o nome da árvore escolhido pela turma e colocar na árvore que plantaram. A professora, ao retornar com sua turma, questionou que nome estavam pensando em dar à árvore. Diante

de algumas possibilidades, a professora perguntou como poderiam fazer para decidir um único nome.

Professora	Lindinha, Mel e Fofinha. A árvore pode ter três nomes?
Criança*	Lindinha Mel Fofinha
Professora	Mas vai ficar difícil para escrever Lindinha Mel Fofinha num pedaço de madeira pequeno. Eu preciso que vocês escolham... Eu... e agora? Como é que a gente resolve esse problema?
Crianças*	Lindinha, Maravilhosa (Falas simultâneas)
Professora	Num tô conseguindo entender. Ô, ou... quem dá uma sugestão de como a gente resolve esse problema?
Criança 2	(se aproximando da professora) Maravilhosa
Professora	Já tem outro nome? Maravilhosa? (escreve o nome no quadro juntamente com os outros). Não. Vocês acham que a gente escrever mais nome a gente vai conseguir escolher?
Crianças*	Não.
Professora	Como é que a gente escolhe, então? Olha, presta atenção! A professora não vai mais escrever nomes. Eu sei, cada um quer uma coisa, a pergunta é: como é que eu faço pra saber qual é o nome que a maioria quer?
Crianças*	(falando em voz alta) Fofinha, Lindinha, Maravilhosa
Professora	Sabe, eu tive uma ideia. Eu tive uma ideia. Vamos fazer uma vo-ta-ção; Quem sabe aqui o que é uma votação?
Crianças*	Eu (todas de uma só vez)
Professora	(se dirigindo para a criança 8) O que é uma votação (...)?
Criança 8	É quando sorteia alguma coisa pra ver qual é que vai ficar
Professora	Sorteia alguma coisa pra ver qual é que vai ficar... bem pertinho. Votação é quando as pessoas vão dizendo o que elas querem e a tia vai marcando aqui. Por exemplo, eu vou perguntar pra (...), (se referindo a criança 9), você vota em Lindinha, Mel, Fofinha ou Maravilhosa? Qual o seu voto? Que é que você quer escolher?
Criança 9	Fofinha
Professora	Então, óh, Fofinha tem um ponto.
A professora continua a votação oportunizando que cada criança dê seu voto. Explica que eles teriam que escolher entre os nomes citados, pois uns poucos ainda estavam com dúvida sobre a atividade e continuavam citando outros nomes. Durante a votação, a professora contabiliza, juntamente com os alunos, quantos votos cada nome já tem. No final, conseguiram perceber o nome que tinha conseguido mais votos: Fofinha.	

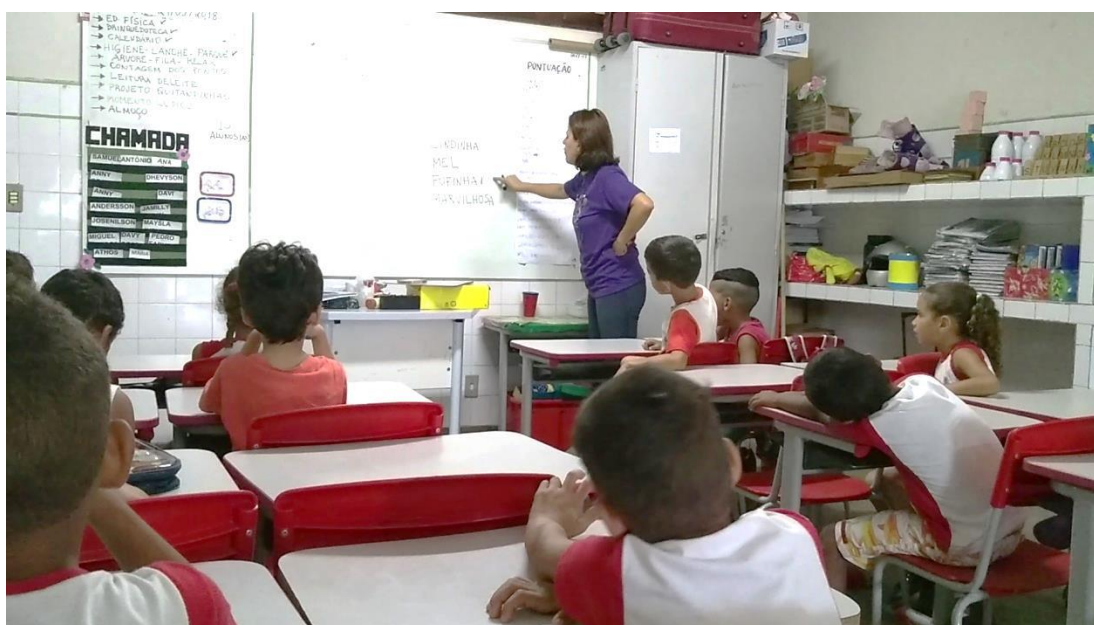
Criança (s)*: crianças fora do ângulo de observação da câmera.

Esse tipo de atividade insere as crianças, completamente, em situações reais de uso da linguagem oral. De acordo com o RCNEI (1998), a fala fluente e a condição de construir frases completas advêm da participação em atos de linguagem. Ainda segundo este documento, a conquista das capacidades linguísticas, inclusive de explicar-se pela fala, são possibilitadas através de eventos em que a fala ocupa um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, como por exemplo “quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer” (RCNEI, 1998, p. 126, v.3).

O RCNEI (1998, v.3) também pontua que uma das tarefas da educação infantil é, inclusive, promover uma ampliação e integração da fala das crianças em contextos de comunicação, com a finalidade de que se tornem falantes competentes. Para isso, o professor deve ampliar as condições para que a criança se mantenha no próprio texto falado, através da escuta da fala da criança, envolvendo-se nela, buscando ressignificá-la e resgatá-la sempre que for necessário.

Portanto, esse tipo de atividade dá voz e vez à criança, possibilitando assim, a construção do pensamento e a real participação ativa em situações sociais de interação, através de gêneros discursivos.

Figura 6: Escolha do nome da árvore através de votação



Fonte: Arquivo pessoal

QUARTA ATIVIDADE

DECIDINDO O CENÁRIO DA HISTÓRIA

Tema: Cenário para a construção de uma história dos “Quitandinhas”

Pergunta motivadora: Como será o cenário da nossa história?

Registro: Fotos, filmagens e anotações do momento

Como finalização do projeto “Vida Saudável”, em que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a história dos Quitandinhas, foi realizada a pintura de um vegetal escolhido pela criança, o desfile dos alunos com esse vegetal, a elaboração de uma

coreografia com a música dos “Quitandinhas” e a construção de uma história, cujo cenário teve que ser escolhido através de votação. Esta última atividade está transcrita abaixo.

Professora	Nós vamos escrever o nosso livro. Agora vocês vão falando e a professora vai escrevendo aqui, né? Então, sempre o livro dos “Quitandinhas” começa assim: o cenário hoje é... aí vocês vão dizer. Os nossos quitandinhas aqui, o cenário vai ser aonde? A História vai acontecê aonde? Vai aonde? Vocês querem que aconteça aonde?
Criança 4	No livro
Professora	Hã?
Criança 1	No livro
Professora	Nam, o livro a gente vai escrever, mas os personagens, a his... eles vão ficar aonde? Em que local?
Crianças*	No livro, no livro
Professora	Hã?
Criança 4	No livro
Professora	Mas num lembra que eu falei do cenário que já teve a história? Que aconteceu no parque? Teve uma história que aconteceu na praia. A da gente vai acontecer aonde?
Criança 8	Ah! A gente vai inventar
Professora	Então, vamos inventar um lugá aqui que eles vão...que vai acontecer a história.
Criança 8	E a gente fica segurando um pauzinho assim pra... (gesticula com as mãos como se segurasse um fantoche com haste de madeira)
Professora	Eu sei, mas isso aí é a parte da dramatização. Primeiro a gente precisa escrever o livro.
Criança 10	No círculo
Professora	Hã?
Criança 10	Círculo
Professora	No circo? No Circo? Olha, M (criança 3) está sugerindo que os nossos quitandinhas, eles vão, a história deles vão acontecer no circo. Quem concorda?
Criança 8	Ah, não!
Crianças*	Não, não...
Professora	Então vai ser aonde?
Criança 8	(se levanta da carteira bem alegre e faz um movimento de expansão com as mãos) Tia, vai ser num campo cheio de rosas!
Professora	No campo cheio de rosas
Crianças*	(se agitam. Falas simultâneas, muitas negando a opção da colega)
Professora	(Escreve no quadro as duas opções). Olha, presta atenção! 1,2,3 zípper!
Criança 3	Parque dos dinossauros (falando alto)
Professora	Par- que – dos – dra- gões. (Escrevendo no quadro). Parque dos dragões.
Criança 3	Não tia, tia, eu ia fala parque dos dinossauros.
Professora	Ah, é dos dinossauros, desculpa. Você disse dragão (apagando o quadro) Eu vou botá dino porque dinossauro é uma palavra muito grande. Parque dos dinos. Você nem falou. O que é que você quer falar? (em direção a criança 5).
Criança 11	(Fala inaudível)

Professora	Você sugere que a história aconteça na selva junto com o leão, é? Na selva? Óh, (se referindo a criança 11) quer que a história aconteça na selva. Selva, onde tem muito leão.
Professora e crianças	(Imitando o rugido do leão. As crianças não querem parar. A professora retoma pedindo silêncio).
Professora	Hã?
Criança 1	Nos ursos
Professora	Na floresta? É?
Criança 1	(Acenando com a cabeça que sim)
Professora	A sugestão de... (se referindo a criança 1) é floresta. Flo-res-ta (escrevendo no quadro). Então, pronto. Já encerrou o cenário. Nós temos cinco lugares para decidir.
Crianças*	(se agitam. Falas simultâneas)
Professora	Como é que a gente vai decidir meu Deus?
Crianças*	(Falam todas ao mesmo tempo, cada uma um cenário diferente).
Professora	(presta atenção na fala da criança 1. Pede silêncio para ouvir e aponta para ele).
Criança 4	(inaudível por causa do barulho em sala)
Professora	Ah, vai fazer o que? Uma...
Criança 4	Sugestão
Professora	Uma sugestão? É sugestão? Uma votação. É isso aí. Como é que eu num lembrei disso, gente? Ah, então, a gente vai fazer uma votação. Muito bem, gostei da ideia.
A partir daí a professora segue com a votação, perguntando para cada criança em que cenário quer votar. Todas as vezes a professora reler os cinco lugares, uma vez que as crianças ainda não possuem essa autonomia na leitura. A professora segue contabilizando os pontos com as crianças e o parque dos dinossauros vence com sete pontos. A construção da história se deu em outro momento, de acordo com o planejamento das aulas.	

Esta atividade engloba muitas áreas que podem ser trabalhadas através do ensino da oralidade. Primeiro, a construção oral de uma história, tendo a professora como escriba. Depois o levantamento de hipóteses sobre o cenário pretendido através de uma conversa em que todos tiveram oportunidade para dar opinião; a resolução de problemas, encontrando na votação, novamente, a forma mais democrática para se decidir algo e, por último, a aceitação do resultado, uma vez que nem todos ficam satisfeitos no final.

O RCNEI (1998) destaca esse tipo de atividade como enriquecedora, uma vez que amplia nas crianças a capacidade de utilizar a fala de forma competente, pois se refere a vivências de experiências envolvendo os usos possíveis da linguagem oral. Também ressalta que “[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, [...] mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa” (RCNEI, 1998, p. 121). A BNCC (2017) também faz referência a atividades como esta. No eixo sobre oralidade e escrita pode-se encontrar dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “recontar

histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história” (BRASIL, 2017).

Percebe-se, de fato, a profunda relação entre oralidade e escrita, uma vez que a produção e o funcionamento tanto da fala quanto da escrita ocorrem no contexto social (MARCUSCHI, 2001), e, essas duas modalidades da língua, convivem e se influenciam mutuamente e, é neste período de aquisição de fala que as crianças começam a criar representações sobre os modos de ler e escrever (BRASIL, 2016). Desta forma, se evidencia a necessidade de levar as crianças a compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem, tanto oral quanto escrita, sua forma de organização, ao invés de insistir em fazê-las aprender sobre relações do sistema alfabético e gramatical, até porque, alguns estudos apontam que, crianças que conseguem estabelecer uma comunicação de forma proficiente, são mais propensas a ter mais facilidade no processo de aquisição da leitura e escrita.

Tem-se então, que a atividade analisada se constitui em uma prática promotora do trabalho com a oralidade, possibilitando a interação entre as crianças e entre estas e a professora, bem como, a oportunidade de dar sugestão e opinião, decidir, elaborar o pensamento a respeito de algo, trabalhando com isso nas crianças, a autonomia na forma de se posicionar diante das diversas situações comunicativas. Diante disso, destaca-se a necessidade da intervenção do professor, conduzindo a criança a entender o sentido e finalidade da comunicação dentro de uma ação conjunta, para que então, possa compreender e ser compreendida (TOMASELLO, 2003).

Figura 7: Construção do cenário da história sobre os Quitandinhas



Fonte: Arquivo Pessoal

QUINTA ATIVIDADE

INTRODUZINDO OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Tema: livre

Registro: Fotos, filmagens e anotações do momento

Para enfatizar o conteúdo sobre meios de comunicação, a professora organizou um momento em sala de aula em que as crianças tiveram a oportunidade de encenar uma conversa ao telefone. Anteriormente, a professora orientou sobre esse tipo de conversa, explicando desde o ato de discar o número da pessoa com quem se quer falar, a espera, os cumprimentos ao atender e como proceder durante a conversa respeitando os turnos de fala. Também comentou sobre as experiências que trazem de casa quanto ao uso do telefone. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a atividade e, mesmo as tímidas, foram incentivadas a falar.

A seguir está transcrita uma das conversas. Esta foi selecionada pelo motivo das crianças terem falado em um tom mais alto e de forma mais audível, o que facilitou a transcrição.

A criança 9 da conversa é um menino tímido, que fala pouco, ainda não tem uma fala totalmente inteligível e interage com poucos amigos em sala de aula. A criança 3 se refere a um menino extrovertido, muito conversador, que possui uma fala inteligível e interage bem com todos da sala, inclusive com a professora.

Criança 9	Oi (risos)
Criança 3	Oi (risos)
Crianças*	(risos)
Professora	Psiiu!
Criança 9	(início da fala incompreensível...) Fala! (em relação ao colega)
Criança 3	Como cê tá? Como cê tá? (em tom mais alto)
Criança 9	Tô bem
Criança 3	Eu tô indo pra festa de meu amigo
Criança 9	Tô na casa de meu avô
Criança 3	Eu vô ir jogá bola na casa de meu amigo
Criança 9	Jogá... (pensa um pouco) na casa de meu irmão
Criança 3	Tchau, a gente tá indo pru almoço. Tchau.
Criança 9	Tchau
Crianças 3 e 9	(risos desligando o telefone)

Em brincadeiras de faz-de-conta, como falar ao telefone, as crianças tentam imitar entonações, gestos e expressões que veem e escutam dos adultos. Segundo o RCNEI (1998), nos “diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta,

as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas” (RCNEI, 1998, p. 126).

Ainda segundo o RCNEI, as interações com a linguagem oral possibilitam que as crianças experimentem a descoberta das regularidades que constituem essa linguagem, através da utilização dos recursos dos quais dispõem, como as histórias que conhecem, o vocabulário familiar, etc. Desta forma, na tentativa de se apropriar das convenções da linguagem, criam formas verbais, palavras e expressões (RCNEI, v. 3, 1998).

Foi possível perceber, durante a exposição da professora sobre o que iria realizar e no momento da atividade, a demonstração de encantamento das crianças (risos, expressões de ansiedade, expectativa). Daí entende-se que a realização de uma atividade como esta, além de contribuir como fixação do conteúdo que estava sendo trabalhado, promove a oralidade das crianças, uma vez que trabalha questões como o posicionamento e atitude diante de uma conversa telefônica e aspectos da timidez, possibilitando que mesmo as crianças que não costumam participar ativamente das atividades, se envolvam, como no caso da criança 9. Esta criança é a mesma citada na entrevista pela professora pela fala infantilizada e por permitir que outras crianças a machuque.

Nesta atividade, observou-se a espontaneidade, engajamento das crianças na conversa e tentativa de manter a comunicação. Apesar de não conseguirem ampliar o diálogo e se utilizarem de repetições, a atividade contribuiu para a superação da timidez e participação, juntamente com os colegas, deste momento.

Portanto, em atividades como esta, é proporcionada a participação ativa das crianças em uma simulação de um contexto cotidiano, possibilitando assim a ampliação de suas capacidades de comunicação oral. Para Bakhtin (2011), a conversa telefônica se configura como sendo um gênero primário (simples) por pertencer à vida cotidiana e se desenvolver de forma mais natural. É importante lembrar que, apesar de referir-se à comunicação verbal espontânea, o trabalho com esse tipo de gênero faz-se necessário, principalmente na fase de aquisição da linguagem, pois, através da apropriação dos gêneros primários é que as crianças passam a ter contato com os secundários, mais elaborados, aprendendo tanto a interagir com eles quanto a produzi-los.

Além do mais, a interação com o outro auxilia na aceitação da criança dentro do seu grupo de convivência e colabora para que questões como agressões, xingamentos e outros tipos de rejeições também sejam trabalhadas.

Figura 8: Atividade sobre meios de comunicação – ao telefone



Fonte: Arquivo Pessoal

SEXTA ATIVIDADE

INTRODUZINDO OS MEIOS DE TRANSPORTE

Tema: Meios de Transporte

Pergunta motivadora: Qual o meio utilizado para você vir para a escola?

Registro: Fotos e anotações do momento

A professora iniciou a atividade perguntando que tipo de transportes utilizamos para ir a algum lugar, tanto perto, quanto longe. As crianças começaram a responder: carro, bicicleta, moto, avião, navio. Então, a professora perguntou se para lugares pertos poderemos ir de avião. A maioria respondeu que não, mas uma criança afirmou que sim. Diante disso, a professora explicou que há lugares que podemos ir de carro, bicicleta, moto, a pé, mas há lugares também muito longe e, para esses, só poderemos ir de avião ou navio.

Neste momento foi solicitado que cada criança, respeitando cada uma o turno da outra, comentasse sobre o meio pelo qual vai à escola. Quando diziam, a professora indagava se, pelo meio como a criança vai, daria para saber se ela morava longe ou perto da escola. Cada criança teve a oportunidade de falar e, quando tinha dúvida sobre a resposta, era auxiliada pela professora e pelos demais colegas. Em todo tempo as crianças pediam a palavra, comentavam algo, conversavam entre si. Nesta atividade, a grande parte dos alunos participou ativamente. Houve interação entre os alunos e a professora e entre os próprios alunos.

Este tipo de atividade é importante para que o grupo se conheça melhor, como para a introdução de um determinado assunto, pois, tanto informa quanto possibilita o trabalho da oralidade, oportunizando a criança a se comunicar, trocar ideias, dar opinião, tirar dúvidas. É bastante válido para turmas de Educação Infantil quando o professor possibilita que a criança participe de atividades que promovam o estabelecimento de relações com a sua forma de pensar e a maneira de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998).

Faz-se necessário, entretanto, que seja realizado um trabalho para incluir aqueles alunos que, apesar de serem poucos, confrontam as regras e abster-se desses tipos de atividades, tentando “roubar a atenção” de outra forma. Por diversas vezes foi necessário que a professora interrompesse o momento para chamar a atenção desses alunos, o que desarticulava um pouco a rotina que estava sendo seguida.

Figura 9: Roda de conversa sobre o meio de transporte utilizado para chegar até a escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

SÉTIMA ATIVIDADE

CONVERSANDO EM DUPLAS

Tema: A casa de cada um

Pergunta motivadora: Como é a sua casa? Conte-me um pouco sobre ela.

Registro: Fotos, filmagem e anotações do momento



Fonte: Google imagens

Anteriormente a professora realizou a leitura do livro “Cada casa casa com cada um” (Ellen Pestilli, editora do Brasil, 2013). Neste livro, a autora, através de um texto simples e com ilustrações atraentes, ensina que cada um tem sua moradia e que o importante é se sentir bem onde vivemos, independente de como ela é. Após essa leitura, a professora solicitou que, em duplas, as crianças conversassem e contassem ao colega como é a sua casa. Elas se envolveram com entusiasmo na atividade e se mantiveram todo o tempo bastante compenetradas nos diálogos. As crianças permaneceram, aproximadamente, sete minutos em duplas fixas e havia interação constante. A conversa foi gravada, porém não foi possível transcrever, uma vez que, devido às vozes simultâneas, a compreensão foi prejudicada.

Figura 10: Conversando em duplas sobre a casa de cada um.



Fonte: Arquivo Pessoal

O RCNEI (1998) expõe diversas formas de como o professor pode enriquecer o trabalho com a linguagem oral. Uma delas, após a leitura de um texto, por exemplo, pode ser estimulando a “conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários, etc” (RCNEI, 1998, p.142).

Esta, portanto, se configura em uma atividade que valoriza a linguagem oral, bem como a situação de interação entre as crianças. Em atividades como esta é possibilitado à criança, conhecer um pouco sobre seu colega, trocar ideias, estabelecer melhor uma comunicação, além de auxiliar na fixação da leitura que realizaram. Percebe-se, contudo que, apesar da intenção de se promover a oralidade através de uma proposta lúdica e enriquecedora, não há uma sistematicidade da atividade, o que pode interferir no processo de compreensão de sentido da mesma por parte das crianças.

3.3 TEORIA E PRÁTICA: O QUE DIZEM AS ANÁLISES?

De acordo com os estudos realizados sobre a oralidade sob a fala docente e a oralidade em práticas na Educação Infantil, é possível inferir que existe um encaminhamento sobre como deve ser o trabalho com a oralidade em sala de aula, porém observa-se na fala da professora durante a entrevista e através de suas práticas, um conhecimento da oralidade de um modo geral, mas não há um aprofundamento dos gêneros orais.

É possível perceber que as práticas da professora com relação ao ensino da oralidade se aproximam das orientações apresentadas no RCNEI (1998) e dos objetivos citados na BNCC (1998), demonstrando assim, uma intenção em realizar o trabalho e compromisso em querer efetivá-lo.

Mesmo sem apresentar uma sistematicidade do ensino, a professora conseguiu, através das práticas, propor atividades que valorizam o trabalho com a linguagem oral, como o seu uso para conversar, expressar ideias, opiniões, elaboração de perguntas e respostas, construção de personagens e cenários para histórias construídas, entre outros (RCNEI, 1998).

Percebe-se, entretanto, que, com relação ao momento da leitura, existe realmente certa limitação quanto a oportunizar a participação dos alunos, dificultando tirar dúvidas e levantar hipóteses sobre a história. As crianças são constantemente induzidas a ouvir a história, resguardando a fala para o final, no momento da roda de conversa. Entende-se a necessidade da atenção e escuta para a compreensão, porém, esta situação pode causar o desinteresse em retomar a fala, ou até mesmo, o próprio esquecimento do que se iria falar naquele momento. Este é um ponto importante que merece atenção por parte da professora, uma vez que é ela

quem está gerindo o momento e cabe a ela dar oportunidade para que todos se coloquem, promovendo a participação das crianças, bem como, saber administrar os turnos de fala, para que as crianças também aprendam a ouvir e respeitar a vez de cada um.

Com relação à roda de conversa, a professora, na entrevista, julga ser obrigatório ter roda de conversa após a leitura literária. Porém, como já citado anteriormente, não há essa necessidade de sempre acontecer, até porque a roda de conversa serve também para outros fins, como afirma o RCNEI (1998, p. 138), pode-se organizar rodas de conversa para discutir sobre a construção de um cenário para brincar, um passeio, debater sobre um filme, um acontecimento recente, entre outros.

Portanto, pode-se observar que a intenção da roda de conversa é promover a interação através da comunicação de ideias e que não está, necessariamente, atrelada a algum conteúdo específico, a própria professora, na segunda atividade analisada, organiza uma roda de conversa para resolver um problema que estavam enfrentando em sala de aula, promovendo interação, trocas de ideias e possibilidades comunicativas. Esta concepção é enfatizada pelo RCNEI (1998, v. 3), quando afirma a importância das rodas de conversa para ampliar as capacidades comunicativas das crianças, como fluência para falar, a ampliação do vocabulário, as trocas de aprendizagem, descrevendo-a como sendo “o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias” (RCNEI, 1998, p. 138). Afirma ainda que as crianças desenvolvem na roda de conversa a habilidade de olhar e ouvir os amigos, realizando troca de experiências e promovendo uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem nas diversas situações já apresentadas (RCNEI, 1998).

Com relação aos objetivos instituídos no RCNEI sobre o trabalho com o oral em sala de aula, foi possível inferir que, com base no quadro dos critérios de análise (quadro 9, p. 58), dos seis objetivos apresentados pelo RCNEI, cinco são contemplados nas práticas em sala de aula. Para esta pesquisa, foram separadas sete atividades de dias diferentes para serem analisadas e, em todas, foi possível observar que o trabalho com o oral existe, como se pode perceber abaixo na relação feita entre as atividades desempenhadas pela professora e os objetivos de aprendizagem do eixo “Falar e Escutar” (RCNEI, 1998, v.3).

Quadro 11 – Relação entre as atividades desempenhadas e os objetivos de aprendizagem do eixo “Falar e Escutar”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM “Falar e Escutar” - RCNEI (1998)	ATIVIDADES						
	1	2	3	4	5	6	7
Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.	X	X	X	X	X	X	X

Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.	X	X	X	X	X	X	X
Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.	X	X	X	X		X	
Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.					X	X	X
Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.				X			
Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.							

Legenda:

1 - Leitura Compartilhada; 2 – Roda de conversa (resolução de problemas); 3 - Votação; 4 – Conversa para decidir o cenário da história; 5 -Telefonema; 6 – Roda de conversa (meios de transporte); 7 - Conversando em duplas (a casa de cada um).

No quadro acima foram assinalados os objetivos de aprendizagem do eixo “Falar e Escutar”, disposto no RCNEI (1998), presentes nas atividades desempenhadas com os alunos. De acordo com o apresentado, é possível perceber que a professora oferta situações que permitem o trabalho com o oral em sala de aula. Entende-se, contudo, uma necessidade maior de apropriação teórica sobre o conceito de gêneros textuais orais, bem como uma metodologia sistemática de estratégias de ensino do oral, apesar disso, coloca-se em relevo que o trabalho com a linguagem oral acontece, é perceptível e diversificado.

Vale ressaltar que, em todo tempo, a professora demonstrou estar aberta para repensar sobre suas práticas, possibilitando com um isso, uma ressignificação do fazer pedagógico, bem como uma reestruturação de suas concepções quanto ao trabalho sistemático com gêneros orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem.

(RCNEI, 1998, p. 134, v. 3).

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como é realizado o trabalho com a oralidade no ambiente de aprendizagem da educação infantil, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e seus reflexos na Base Nacional Comum Curricular (2017). Desta forma, também se propôs a conhecer as concepções da professora acerca do ensino da oralidade e verificar se as estratégias utilizadas na prática educativa favorecem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Para isso, foi desenvolvido um estudo de campo em uma sala de Educação Infantil de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB. A participante da pesquisa foi uma professora da turma do Pré II, composta por alunos de cinco anos de idade. Utilizou-se como estratégia de pesquisa a observação sistemática registrada através de um diário de pesquisa, bem como fotos e filmagens dos momentos das atividades propostas pela professora. Este estudo ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2018, perfazendo um total de dez encontros.

Partimos do pressuposto de que a linguagem é inerente ao universo das relações humanas, portanto, a análise desse trabalho se fundamentou em aportes teóricos que concebem a oralidade como uma modalidade da língua que se realiza em contextos sociais de interação. Mais precisamente, considera a oralidade por um viés de um interacionismo social, discursivo e multimodal.

As observações em sala analisadas neste trabalho nos possibilitaram organizar algumas considerações sobre a prática do ensino da oralidade na Educação Infantil. De forma geral, os resultados mostraram ser possível realizar atividades que estimulem a oralidade das

crianças, preparando-as para as diversas possibilidades de interação a que são submetidas cotidianamente. Também foi possível perceber que, apesar de contemplar o trabalho com o oral, não se observou a adoção de uma progressão sistemática dos gêneros. É necessário que a professora, enquanto mediadora da aprendizagem, recupere a fala da criança trabalhada em momentos anteriores, com o objetivo de manter o controle do desenvolvimento do vocabulário de cada criança, para que seja possível verificar se em determinado gênero trabalhado houve avanço ou não. Desta forma, faz-se necessário uma maior apropriação do conceito de gêneros orais e como efetivá-los em sala de aula, pois o trabalho com estes gêneros, além de acontecer, precisa ser sistemático e compreender o universo sócio discursivo da criança.

Ainda com relação à construção das atividades, foi possível constatar que estas consideraram não só o ensino do oral, mas também a relação íntima existente entre oralidade e escrita, contemplada nas diretrizes do RCNEI (1998) como em situação de igualdade, merecendo o mesmo tratamento, o que oportunizou que a linguagem fosse vista enquanto atividade discursiva em contextos sociais, sobrepondo a concepção de domínio da escrita.

A análise da entrevista oportunizou conhecer as concepções da professora acerca do ensino da oralidade. Nesta foi possível perceber que existe uma concepção formada, próxima do que deva ser o trabalho, mas há a necessidade de uma ampliação do conceito, compreensão do gênero e sistematização do trabalho.

Ainda sobre a entrevista, foi possível verificar na fala docente um comportamento de reflexão crítica sobre o próprio trabalho. Essa atitude é preponderante para que o profissional busque, a cada dia, ressignificar seu fazer pedagógico buscando, com isso, aprimorar suas estratégias de ensino com a finalidade de oportunizar aos alunos aprendizagens significativas. Também se observou uma preocupação com o tempo para realizar as atividades de acordo com o planejamento de aula, o que denota organização e uma atitude responsável com relação ao programa.

De acordo com a pesquisa realizada e análises apresentadas anteriormente, foi possível observar que as práticas pedagógicas corroboram para a valorização da linguagem oral, ou seja, existe a consciência de sua importância e uma tentativa para se realizar esse trabalho, contudo, não há um desenvolvimento sistemático dos gêneros orais. Observa-se que a prática é direcionada para atividades que estimulam a linguagem oral, como as rodas de conversa, porém precisam avançar para um trabalho sistemático com os gêneros, a fim de instruir as crianças a se posicionarem nas diversas situações comunicativas do contexto em sociedade.

É necessário compreender que a aquisição e desenvolvimento de uma linguagem relacionam-se intimamente com o uso de gêneros que cercam as crianças. Não se espera que, na Educação Infantil, este interesse parta das crianças, por isto é importante que o professor, como agente mediador do processo de aprendizagem, promova esse mergulho das crianças no sistema de gêneros textuais, a fim de que estas venham a se apropriar da linguagem com autonomia de agir sobre e nas diversas situações de comunicação.

Na Educação Infantil a criança tem a oportunidade tanto de ampliar seu vocabulário através das diversas situações de interação com o outro, como de desenvolver suas habilidades linguísticas. A apropriação da linguagem oral acontece por meio dos gêneros os quais se configuram como a base da comunicação verbal e são condicionados por diversas situações comunicativas, e, mesmo que as crianças já carreguem de casa um repertório de vocabulário espontâneo, é importante que o professor invista na relação de usos e funções dessa linguagem. Não se objetiva com isso criar uma sistematização formal do processo de apropriação da linguagem, principalmente por se tratar da Educação Infantil, porém é importante promover práticas significativas e dialógicas que venham a instigar a formação do pensamento, ampliando assim o conhecimento das crianças sobre a linguagem, uma vez que a Educação Infantil é um período de introdução na vivência dos gêneros.

É imperativo ressaltar que, como esse estudo se pautou nas concepções e observações das práticas de uma professora de Educação Infantil da rede de escolas municipais de João Pessoa, não é possível estabelecer conclusões generalizadas a partir das análises, porém é consensual, em estudos consolidados, a importância dada ao ensino do oral através do uso de estratégias sistemáticas para a ampliação da textualidade na fala infantil.

Em resumo, acreditamos que nossos objetivos elencados no início da pesquisa foram alcançados e que os resultados encontrados podem contribuir com os estudos acerca das práticas de oralidade na Educação Infantil, possibilitando novas discussões, reflexões e ressignificação das práticas pedagógicas.

Com relação à minha prática profissional enquanto psicopedagoga, a pesquisa realizada proporcionou-me refletir sobre a importância do ensino da oralidade para a construção social e o processo de ensino e aprendizagem da criança, principalmente na fase da aquisição de linguagem. As habilidades e conhecimentos trabalhados através do ensino da oralidade são preponderantes para o bom desempenho ulterior em leitura e escrita, bem como, para a postura da criança diante das diversas situações comunicativas.

A investigação acerca da prática da professora colaboradora me possibilitou ter um olhar diferenciado sobre esta etapa da aquisição da linguagem oral e sobre a necessidade do

trabalho com gêneros orais no ambiente de aprendizagem da Educação Infantil, uma vez que se evidenciou ser possível e necessário o trabalho com a oralidade desde a fase pré-escolar.

Neste sentido, é imprescindível registrar aqui os nossos agradecimentos à professora participante da pesquisa pelas suas contribuições e sua gentileza em se dispor para que este estudo acontecesse. Também queremos parabenizá-la pela boa prática da oralidade já presente em sala de aula, uma vez que é possível inferir que os objetivos referentes ao trabalho com a linguagem oral são contemplados. Sabemos que todos nós, em prol de um aprimoramento de nossas práticas, precisamos nos aprofundar em conhecimentos teóricos necessários tanto para ampliar como para redirecionar nossas ações. Diante disto, almejamos que este estudo instigue, ainda mais, a busca pelo aperfeiçoamento do trabalho com a linguagem oral, permitindo estruturar atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O Autor, 2009.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(2), pp. 327-336, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário oficial da União, Brasília, DF. 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006, p.10.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno de apresentação; 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília : MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), do ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRANDÃO, Soraya M. B. de A. Gestos e fala nas narrativas infantis. Tese de doutorado. UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2015.

CAVALCANTE, Marianne C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 1994.

CAVALCANTE, Marianne C.B.; MELO, Cristina T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTE, Marianne C.B. BRANDÃO, Lavínia W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 2012.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHO AJA; LEMOS SMA; GOULART LMHF. Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: revisão sistemática. **CoDAS**; 28(4):470-479, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educ. Soc.**, campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, (3): p. 71-88, nov. 2012.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. ALVES, Gabrielle Marques. Como Desenvolver a Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano XI, n. 21; Garça/SP, 2013. Periódico semestral. Disponível em www.revista.inf.br – www.editorafaef.com.br – www.faeef.br.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.de Rojo, R. e Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 3 ed. 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3 ed. 2013. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

FARIA, Evangelina M.B de. e cols. **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FARIA, Evangelina M.B de; Um olhar sobre o processo de retomada na fala infantil. *Revista do Gelne* Ano 5. n^{os} 1 e 2, 2003, p. 87-90.

FARIA, Evangelina M.B de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Um olhar sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil. In: FARIA, Evangelina M.B de. e cols. **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FRANÇA, Marcio Pezzini. WOLFF, Clarice Lehen. MOOJEN, Sônia. ROTTA, Newra Tellechea. Aquisição da Linguagem Oral: Relação e risco para a linguagem escrita. **Arq Neuropsiquiatria**. Porto Alegre, RS. 2004; 62(2-B):469-472.

GALDINO, Jebson da S. **Um olhar sobre a entrada da criança no gênero exposição oral e nos multissistemas da oralidade**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras. UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2013.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**. Vol. 8, N. 16, 2012, p. 125-138.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JAKUBOVICZ, Regina. Desenvolvimento da Linguagem em paralelo com outras aquisições. In: _____. **Afasia Infantil e Desenvolvimento Geral da Criança**. 2 ed. Revisada, Atualizada e Ampliada. Revinter, 2008.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCELLI, Daniel; COHEN, David. A Psicopatologia da Linguagem. In: _____. **Infância e Psicopatologia**. Porto Alegre: Artmed, 8 ed., 2010, p. 121-137.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. Oralidade e Escrita. **Signótica**, 9:119-145, 1997.
_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, A.P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, Neilson A. **O Sistema de Gêneros no Discurso Oral da Criança**. Tese de Doutorado. UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2013.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, 2017.

OLIVEIRA, Arineyde M.A.A. de.; FARIA, Evangelina M.B de. **Oralidade na Educação Infantil na Perspectiva da Nova Base Nacional Comum Curricular**. II Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares (II CONEPI), João Pessoa, 2018.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. Desenvolvimento Humano. 12. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : AMGH, 2013.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**. Perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, M.G.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Orais – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 3 ed. 2013. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan./Fev./ Mar./ Abr. 2004. p. 5 – 17.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Rev. Educere et Educat**. Vol. 6, nº 12. Unioeste Campus de Cascavel, 2011. p. 235-249.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 2001a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Versão para e-book, 2001b. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Lev%20Semenovich%20Vygotsky-1.pdf>. Acesso em julho de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada acerca do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral conhecer o trabalho realizado na sala de aula da Educação Infantil, considerando os Direitos de Aprendizagem do Eixo da Oralidade propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelos pesquisadores, e serão destruídos depois de decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

As responsáveis por esse projeto são as pesquisadoras: Professora Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB), e-mail: evangelinab.faria@gmail.com e a mestrande Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira (UFPB), e-mail: arineyde_oliveira@hotmail.com.

João Pessoa, ____ de _____ de 2018.

Nome da Instituição: _____

Nome do Responsável pela instituição: _____

(Responsável pela Instituição)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa será desenvolvida pela aluna do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira, sob orientação da Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB). Objetiva conhecer o trabalho docente realizado na sala de aula da Educação Infantil, considerando os Direitos de Aprendizagem do Eixo da Oralidade propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A referida pesquisa enfatiza a necessidade apresentada na BNCC, acerca da elaboração de propostas didáticas para o ensino e aprendizagem dos gêneros orais desde a educação infantil, visando ampliar nos educandos, a capacidade de se expressarem oralmente, na busca de atender as demandas que emanam das práticas sociais do contexto que se encontram inseridos e assim, viabilizar o processo de aprendizagem significativa.

Solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista que contém perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. Também solicitamos sua autorização para realizar observações semanais em sala de aula com gravação de voz e vídeo, bem como para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de linguística, educação e saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e imagem serão mantidos em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde. Não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece risco a sua dignidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Contato: Professora Drª Evangelina Maria Brito de Faria e-mail: evangelinab.faria@gmail.com e a mestrande Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira, e-mail: arineyde_oliveira@hotmail.com.

Mais informações: **Centro de Ciências da Saúde** -1º andar/Campus I / Cidade Universitária CEP:58.051-900 - João Pessoa-PB Tel. (83)3216-7791 e-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

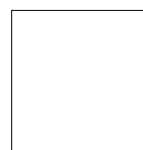
Drª Evangelina Maria Brito de Faria
(Orientadora da Pesquisa)

Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante



Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE C – ENTREVISTA

• TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Colaborador (a),

Estamos realizando uma pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a responsabilidade da mestrande Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira e orientação da Professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria. Esta pesquisa tem o propósito de conhecer o trabalho docente realizado na sala de aula da Educação Infantil, considerando os Direitos de Aprendizagem do Eixo da Oralidade propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para efetivação do estudo, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo esta entrevista.

Por favor, atente para as instruções e responda conforme seu julgamento, sem deixar qualquer das questões em branco.

Para que você possa respondê-la com a máxima sinceridade e liberdade, garantimos o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas, por isto, faz-se necessário documentar seu consentimento. Todavia, comunicamos ainda que você pode abandonar o estudo a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, colocamo-nos a sua inteira disposição para esclarecer qualquer dúvida que necessite (e-mail da pesquisadora: arineyde_oliveira@hotmail.com. Contato do Comitê de Ética da UFPB: (83) 3216-7791).

Desde já, agradecemos sua colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Assinando este termo, estou concordando em participar do estudo acima mencionado, sob a responsabilidade da pesquisadora Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira, estando ciente de que os dados fornecidos poderão ser utilizados para fins científico-acadêmicos.

João Pessoa, ____ de ____ de ____.

Assinatura do Participante

• **QUESTÕES SÓCIODEMOGRÁFICAS:**

IDADE: _____ anos **SEXO:** Feminino ☐ Masculino ☐

ESTADO CIVIL: solteiro ☐ casado ☐ divorciado ☐ outros ☐

TEM FILHOS? Sim ☐ Não ☐ **QUANTOS?** _____

GRAU DE ESCOLARIDADE:

() Ensino Superior Incompleto

() Mestrado

() Ensino Superior Completo

() Doutorado

() Especialização

() Pós- Doutorado

FEZ ALGUM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO? (considere os últimos cinco anos)

Sim ☐ Não ☐

SE SIM, QUAL OU QUAIS? _____

TEM OUTRA PROFISSÃO? Sim ☐ Não ☐ **QUAL?** _____

É PROFESSOR (A) DO QUADRO EFETIVO? Sim ☐ Não ☐

BAIRRO EM QUE RESIDE: _____

RELIGIÃO: _____

ESCOLA QUE ENSINA: Pública ☐ Particular ☐ **ANO:** _____

HÁ QUANTO TEMPO ENSINA NESTA ESCOLA? _____

HÁ QUANTO TEMPO ENSINA TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL? _____

HÁ QUANTO TEMPO ENSINA EM TURMAS DE INFANTIL V? _____

- **ENTREVISTA**

DATA DA REALIZAÇÃO: 31/08/2018

LOCAL: Sala dos Professores

HORÁRIO: 11horas e 10min (após o término da aula)

DURAÇÃO: 10min e 35s

1. O que é oralidade?

2. É importante ensinar oralidade na educação infantil? Por quê?

3. Em sua opinião, quais os desafios e dificuldades encontrados pelo(a) professor (a) de educação infantil no trabalho com a linguagem oral?

4. A Oralidade é pensada no momento do planejamento de aula? Cite exemplos.

5. Se há ensino de oralidade, quantas vezes esse aspecto entra no planejamento da semana?

6. Como as crianças se envolvem com o ensino da oralidade? Cite exemplos

7. Quais alunos se destacaram no desenvolvimento da oralidade? Você percebeu esse desenvolvimento através de que estratégias?

APÊNDICE D – PROTOCOLO COM OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Objetivo Geral: investigar como a oralidade é trabalhada na sala de aula da educação infantil, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e seus reflexos na Base Nacional Comum Curricular (2017).

ORALIDADE - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Crianças com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses								
Nº	RCNEI (1998) “Falar e Escutar”	C	CP	NC	BNCC (2017) “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	C	CP	NC
01	Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.				Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.			
02	Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.				Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.			
03	Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.				Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.			
04	Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.				Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.			
05	Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.				Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.			
06	Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.				Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.			

Fonte: BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 136).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 45-46).

Legenda: C – Contempla; CP – Contempla em parte; NC – Não contempla.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA FORNECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 30 de julho de 2018.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira, aluna da Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba a realizar uma pesquisa intitulada "Os Direitos de Aprendizagem do Eixo da Oralidade em Práticas na Educação Infantil" na EMEF Ana Cristina Rolim.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



[Handwritten signature]
Gilberto Gomes Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Matr. 25551-3

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO EIXO DA ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89493718.8.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.675.441

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO EIXO DA ORALIDADE EM PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL tem como responsável Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira/UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA.

Orientadora: Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria.

Desenho:

Pesquisa qualitativa de cunho descritivo (observacional).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O presente projeto tem a finalidade de investigar como a oralidade é trabalhada na sala de aula da educação infantil, considerando os Direitos de Aprendizagem do Eixo da Oralidade propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece riscos aos participantes. Reconhecem-se como prováveis dificuldades a possibilidade de recusa por parte do sujeito em participar da pesquisa.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.675.441

Benefícios:

Entende-se, portanto, que a proposta deste projeto irá contribuir para a prática docente, uma vez que o professor é o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem e, cabe a ele ousar no empenho de querer mudar, de repensar seus métodos e buscar, a cada dia, alcançar o objetivo de ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referido Projeto de Pesquisa- está descrito com as diversas etapas necessárias para que o mesmo seja desenvolvido incluindo: apresentação, desenho do estudo, resumo, introdução, objetivos, riscos/benefícios, metodologia, cronograma, orçamento, bibliografia, e outros. Está escrito de forma clara e objetiva.

A documentação exigida pela Resolução 466/2012/CNS/MS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, pesquisa documental e/ou de campo, está incluída como folha de rosto, TCLE, folha de rosto, Carta de anuência, Certidões, Termos de compromisso e outros.

Metodologia:

1-pesquisa qualitativa de cunho descritivo, por ter como objetivo analisar e estabelecer relações entre variáveis,

2-Universo/amostra: uma professora/turma do infantil V de uma escola pública da rede municipal da cidade de João Pessoa- PB; CRITÉRIOS: a professora deve ter no mínimo cinco anos de experiência com turmas de educação infantil e que seja do quadro efetivo de professores do município,

3-Coleta de dados:

-Diário de bordo: trata-se de um caderno ou pasta no qual são registradas, minuciosamente, as etapas realizadas no desenvolvimento do projeto,

-Câmera filmadora: instrumento que será utilizado para registrar os momentos de ensino da oralidade em sala de aula,

-Roteiro de entrevista semie- estruturada: este instrumento será elaborado especialmente para este estudo e compreenderá um conjunto de indagações acerca de informações sócio demográficas da professora pesquisada (idade, sexo, escolaridade), como também, questionamentos acerca das concepções desta sobre o trabalho no processo de ensino e aprendizagem da oralidade em sala de aula.

4-Análise dos dados: os dados analisados serão categorizados e submetidos à análise de

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.675.441

conteúdo qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão compatíveis com o tema abordado. E todos os documentos estão anexados. anexados.

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1124918.pdf	11/05/2018 21:14:52		Aceito
Outros	CERTIDAO.pdf	11/05/2018 21:13:59	Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	11/05/2018 21:11:55	Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOAPROVACAOPROJETO.pdf	05/05/2018 12:37:05	Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_CONCORDANCIA_COM_O_PROJETO.pdf	05/05/2018 12:36:45	Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	05/05/2018 12:32:15	Arineyde Maria DAlmeida Alves de Oliveira	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.675.441

Ausência	TCLE.pdf	05/05/2018 12:32:15	Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/05/2018 00:04:06	Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	01/05/2018 00:03:34	Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_VINCULO_ORIENT ADORA.pdf	01/05/2018 00:01:28	Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_VINCULO_ARINEY DE.pdf	01/05/2018 00:01:10	Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 25 de Maio de 2018

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO C – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



C E R T I D A Õ

Certifico, para os devidos fins de prova, que **ARINEYDE MARIA D'ALMEIDA ALVES DE OLIVEIRA**, aluno(a) regularmente matriculado(a) sob número **Mat. 20171002073**, no curso de Mestrado, teve seu projeto “*Os direitos de Aprendizagem do eixo da Oralidade em Práticas na Educação Infantil*”, aprovado e aceito pelo programa de Pós-Graduação em Linguística.

João Pessoa, 10 de maio de 2018.



Profº José Ferreri Neto
COORDENADOR
MAT. SIAPE Nº 1572394